

ISSN 1667-4154

Academia

Año 9 - número 18 - 2011

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff (UBA)
María Laura Clérico (UBA/CONICET)
Gonzalo Álvarez (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Lucas Barreiros (UBA)
Martín Böhmer (UBA/UDESA)
Raúl Gustavo Ferreyra (UBA)
Mónica Pinto (UBA)
Juan Seda (UBA)
Guillermo Treacy (UBA)

Colaborador del Consejo Editorial

Sebastián Scioscioli (UBA)

COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

Rebeca Anijovich (UBA)
Rodolfo Arango (Universidad de los Andes)
Carlos Bernal Pulido (Universidad de Sydney)
Ezequiel Bouzatt (Universidad Nacional del Sur)
Nancy Cardinaux (UBA/UNLP/CONICET)
Virgilio Afonso Da Silva (Universidad de São Paulo)
Aníbal D'Auría (UBA)
Claudio Díaz (UNR)
Ariel Dulitzky (Universidad de Texas)
Imer Flores (UNAM)
Paula Gaido (UNC/CONICET)
Germán García Silva (Universidad del Rosario)
Laura Giossa (Universidad Nacional del Centro)
Marisa Herrera (UBA/CONICET)
Andrea Molinari (UBA)
Daniel Oliver Lallana (Universidad de La Rioja)
Ronaldo Porto Macedo (Universidad de São Paulo)
Guillermo Ruiz (UBA/CONICET)
Jan Sieckmann (Universidad Erlangen/DAAD)
Gonzalo Sozzo (UNL)
Pamela Tolosa (Universidad Nacional del Sur)
Jorge Valencia (Universidad de Lima)

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: dpublica@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

DECANA

Mónica Pinto

VICEDECANO

Alberto J. Bueres

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Atilio A. Alterini / Beatriz S. Krom / Jorge L. Kielmanovich

Mario E. Ackerman / Marcelo Gebhardt / Mary A. Beloff

Luis M. Genovesi / Darío F. Richarte

Consejeros Suplentes

Alberto Bueres / Enrique N. Zuleta Puceiro / Esteban Centanaro

Alfredo E. Soto / Diego E. Chami / Eduardo Barbarosch

Marcelo E. Haissiner / Jorge Berbere Delgado

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Alejo Monner Sans / Lilian Lapadula / Jorge Del Azar / Javier Petrantonio

Consejeros Suplentes

Mariano Mugnolo / Fernando Barrera / Gabriela Castillo / Julio Aren

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Nicolás de la Cruz García / Luciana Gallardo / Maitén García Lavalle

Consejeros Suplentes

Daniel Álvarez Vera / Lucila Gómez Ares / Luis Sánchez / Manuel Quinteros

Secretaria Académica: Silvia C. Nonna

Secretario de Hacienda y Administración General: Alejandro Gómez

Secretario de Investigación: Eduardo Marcelo Alegre

Secretario de Extensión Universitaria: Carlos A. Bedini

Subsecretario Académico: Sergio Brodsky

Subsecretaria de Relaciones Internacionales e Institucionales: Isabel Sábato

Subsecretario de Vinculación Ciudadana: Hernán Arce

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Sebastián Picasso

Secretario: Andrés Heim

Presentación

Academia, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en el otoño de 2003. Es una de las primeras revistas jurídicas en español y portugués dedicada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. La periodicidad de la revista es de dos números por año.

Los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones y presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines.

Academia está dirigida a profesores, docentes, investigadores, estudiantes y toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica.

La publicación conecta la tradición jurídica que le da el nombre con las más modernas discusiones en la materia. La revista contiene trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina y el Caribe, Portugal y España sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Profesores, docentes e investigadores representantes de las principales instituciones de enseñanza del Derecho de todo el mundo remiten sus trabajos para, una vez aceptados y evaluados, servir a la construcción de un proceso participativo de análisis crítico sobre los contenidos y los modos de enseñanza para la formación de juristas. Para su publicación, los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y representar aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las contribuciones están sujetas a un sistema de referato por parte del Comité Evaluador, integrado por profesores de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades nacionales y del exterior.

Academia es enviada a las distintas facultades de derecho y bibliotecas de países hispano-parlantes y se encuentra registrada en Dialnet. Los índices completos de la revista pueden ser consultados en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.hph>.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 9, número 18, 2011, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- Los nuevos programas y políticas en materia de investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su fundamento jurídico y democrático 11-32
Marcelo ALEGRE, Emiliano J. BUIS y Nahuel MAISLEY
- A experiência do núcleo de estudos de meios de solução de conflitos (NEMESC) 33-57
Carlos Alberto DE SALLES, Daniela M. GABBAY, Erica B. SILVA, Fernanda TARTUCE, Luis Fernando GUERRERO e Marco Antônio G. L. LORENCINI
- ¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica 59-75
Silvina PEZZETA
- Avaliação em *role-play* no contexto do ensino do Direito 77-103
Ligia Paula PIRES PINTO SICA

Históricas

- Aristóbulo del Valle. Egresado y profesor de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires) 107-123
Diego BAROVERO
- Alberdi, su época y la lucha por las ideas plasmadas en la conferencia brindada en el año 1880 en el acto de colación de grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires 125-139
Manuel PIZARRO

Estudios e investigaciones

- Educación legal y formación docente. El rol de los centros de enseñanza y aprendizaje 143-159
Julián HERMIDA

Hacia una política de formación, capacitación
y especialización jurídica en el Perú 161-192
Jorge Isaac TORRES MANRIQUE

Elegir director de tesis 193-206
Fermín Pedro UBERTONE

La universidad pública y el servicio a la
comunidad. Aportes desde la Facultad de
Derecho de la Universidad de Buenos Aires 207-244
Sandra M. WIERZBA, Pablo PÉREZ LEDESMA,
Rubén Darío ÁLVAREZ, Damián M. BARNECHE
y Paula Mercedes ALVARADO

Actualidad universitaria

Plan de estudios de Calígrafo Público.
Resolución (CS) nro. 2381/07 247-249

Cuando la enseñanza del Derecho es noticia: informe
sobre la discusión publicada en el *New York Times*
en el mes de noviembre de 2011 251-258
Celeste NOVELLI

Bibliográficas

Reseña bibliográfica de: *Los actores y las prácticas. Enseñar
y aprender Derecho en la Universidad Nacional de La Plata*,
Manuela G. González y Nancy Cardinaux (comps.) 261-264
Guillermo RUIZ

Reseña bibliográfica de: *Lo que hacen
los mejores profesores universitarios*, de Ken Bain 265-269
Ricardo SCHMIDT

Artículos

Los nuevos programas y políticas en materia de investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su fundamento jurídico y democrático¹

MARCELO ALEGRE*, EMILIANO J. BUIS**
y NAHUEL MAISLEY***

RESUMEN

Este trabajo propone describir y explicar los nuevos programas y las políticas académicas impulsados desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires entre 2010 y 2011 respecto del fomento de las actividades de investigación entre los docentes y estudiantes de grado y posgrado. Se incluyen un breve análisis de la ejecución de los distintos programas y una explicación de los fundamentos jurídicos y éticos que los sustentan.

* Marcelo Alegre. Doctor en Derecho (New York University). Director de Proyecto UBACyT. Profesor Adjunto Regular de Filosofía del Derecho (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Secretario de Investigación (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

** Emiliano J. Buis. Doctor en Letras Clásicas (Universidad de Buenos Aires). Investigador del Conicet. Director de Proyecto DECyT. Profesor Adjunto Regular de Derecho Internacional Público (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Coordinador de la Secretaría de Investigación (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

*** Nahuel Maisley. Alumno de las carreras de Abogacía y Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires), actualmente en intercambio estudiantil en Columbia University (Nueva York). Becario de Proyecto UBACyT. Se desempeña en la Secretaría de Investigación (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

¹ Agradecemos a Gloria Colman y a Jonathan Brodsky, de la Secretaría de Investigación, por su colaboración en la búsqueda de información y material relevante para la confección de este trabajo.

PALABRAS CLAVE

Investigación - Proyectos - Seminarios - Investigadores visitantes - Cursos del CPO.

ABSTRACT

This paper is intended to describe and explain the new programs and academic policies implemented by the University of Buenos Aires Law School during 2010-2011 to promote research activities among its faculty and graduate and undergraduate students. A brief examination on the execution of the different programs is also included, as well as a short explanation on their legal and ethical background.

KEYWORDS

Research - Projects - Seminars - Visiting Researchers - CPO Courses.

1. LA CREACIÓN DE NUEVOS PROGRAMAS Y POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN

En marzo de 2010, la Facultad tenía 42 proyectos de investigación vigentes,² todos en el marco de la programación UBACyT.³ El rol de la Secretaría de Investigación –más allá del dictado de algunos cursos de epistemología y metodología de la investigación para estudiantes– consistía en llevar a cabo las tareas administrativas indispensables para cumplir con los programas iniciados desde la Universidad de Buenos Aires –básicamente, la programación UBACyT y sus becas– y desde el Ministerio de Educación, el Plan Nacional de Incentivos y su respectiva categorización docente.

² De esos 42, 21 tenían directores hombres, y otros 21 directoras mujeres. De los 42 proyectos, 21 tenían codirectores/as: 13 hombres y 10 mujeres (dos proyectos tenían dos codirectores/as).

³ A través de la programación UBACyT, la Secretaría de Ciencia y Técnica del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires financia y acredita por la Universidad de Buenos Aires. Anualmente se realiza una convocatoria en la que los/las docentes de las distintas facultades pueden presentar propuestas de investigación. Esas propuestas son evaluadas por comisiones técnicas asesoras y finalmente el Consejo Superior de la Universidad selecciona los proyectos que deben acreditarse.

No obstante, en noviembre de 2009, el Consejo Directivo de la Facultad había aprobado una propuesta impulsada por Eduardo Barbarosch, entonces Secretario de Investigación, para crear un “Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT)”. El programa –emulado de los existentes en otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires, pero con la gran diferencia de contar con financiamiento para los proyectos–⁴ era una novedad en la Facultad, que nunca había adoptado una medida de este tenor para estimular la investigación científica.

En sus fundamentos, la convocatoria expresaba la convicción de que

“el perfil práctico y profesionalista de las carreras que se dictan en la Facultad de ninguna manera debe entenderse como contrario al fomento de la docencia y la investigación, sino precisamente como complementario. Este informe se ve motivado por el principio de que sólo ampliando las posibilidades de realización de proyectos de alta calidad científica puede lograrse una formación más completa y acabada de los profesionales del derecho.

“Considerando, pues, que uno de los propósitos más firmes de la Facultad de Derecho es crear verdaderos especialistas en leyes y jurisprudencia, desde la Secretaría de Investigación se abre, en el marco del Plan de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho, la Primera Convocatoria de Proyectos DeCyT, que serán acreditados y financiados por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires para el período 2010-2011”.⁵

La convocatoria apuntaba a equipos de investigación en los que sus miembros fueran docentes, investigadores y estudiantes de la Facultad de Derecho, y daba prioridad a aquellos grupos dirigidos por docentes menores de 45 años de edad. Se preveía la acreditación de 30 proyectos bienales tras la evaluación de un comité de pares. Además, se seleccionarían diez becarios de inicio, que recibirían una “suma honoraria única”.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2009, la Secretaría había recibido 40 postulaciones para la convocatoria DeCyT. En este contexto, nos propusimos generar una serie de programas que estimularan

⁴ Un total de \$ 4.500 en dos cuotas anuales, de \$ 2.500 y \$ 2.000, respectivamente.

⁵ Anexo I a la Res. (D) 23220/09, luego ratificada por la Res. (CD) 5999/09.

la investigación científica en todos los estratos de la Facultad (docentes, graduados, estudiantes de grado y estudiantes de posgrado) y que comenzaran a nutrir de personas interesadas a los más de 70 proyectos que iban a estar vigentes a partir del 1º de julio de 2010.

El primer paso, por supuesto, fue la generación de programas que vincularan la investigación con la enseñanza de grado, tarea primordial de la Universidad. Estos programas fueron complementados con un curso destinado a acercar a los estudiantes de grado a la investigación. El segundo paso fue trabajar en conjunto con las autoridades del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” para renovar su reglamento, actualizándolo según las nuevas disposiciones del Consejo Superior de la Universidad. El tercer paso fue diseñar una serie de talleres que proporcionarían herramientas de investigación a los maestrandos y doctorandos de la Facultad. En cuarto lugar, se crearon una serie de programas destinados a los docentes-investigadores y a los proyectos ya vigentes. Por último, se impulsaron desde la Secretaría, políticas para relacionar a nuestra Facultad con la investigación que se realiza en otras partes del mundo: se gestionaron las visitas de varios distinguidos académicos de las universidades más prestigiosas, se modificó la forma de convocatoria del programa de viajes internacionales para investigadores y se creó un programa para recibir a investigadores extranjeros.

A. PROGRAMAS PARA ESTUDIANTES DE GRADO

Como ya dijimos, nuestra primera tarea fue la creación de una serie de programas que vincularan la investigación con la enseñanza de grado. La decisión de apuntar primariamente a ese estrato tuvo dos grandes motivaciones. En primer lugar, la función más elemental de la Universidad es la de formar a sus estudiantes, y la investigación es una de las áreas que deben formar parte de la educación superior. David Hartmann sugiere cinco grandes beneficios que la investigación les brinda a los estudiantes de grado: a) desarrollan el pensamiento crítico; b) les facilita la identificación de problemas; c) adquieren habilidades técnicas; d) aprenden a entender la teoría para aplicarla a casos concretos; e) les permite tomar decisiones más informadas acerca de sus estudios de posgrado.⁶

⁶ HARTMANN, David J., “Undergraduate Research Experience as Preparation for Graduate School”, en *The American Sociologist*, vol. 21, nro. 2, Summer, 1990, pp. 180-181.

El segundo gran motivo para darle especial importancia a los programas para estudiantes es que el estudiantado es un activo que distingue a nuestra Facultad entre sus pares: según el último censo con resultados registrados, en 2004 la Facultad contaba con más de treinta mil estudiantes,⁷ lo que la constituye en una de las más grandes de América Latina.⁸ Esto implica que cualquier incremento en la proporción de graduados que se dediquen a la investigación puede generar cambios significativos en el desarrollo general de la ciencia en nuestra institución.

Durante gran parte del año 2010, trabajamos en la Secretaría en una propuesta de programas que vincularan la investigación con la enseñanza de grado. Como punto de partida, trabajamos sobre un documento elaborado en febrero de 2003 por la Secretaría Académica, denominado "Propuesta de integración de la investigación científica en el diseño curricular de la carrera de grado".⁹ El objetivo, en aquel documento, era "fortalecer la formación de grado a partir de la inclusión de la práctica de investigación científica en el campo del derecho, evaluando y modificando las instancias vigentes y creando otras nuevas dentro del propio plan de estudios". Luego realizaba un minucioso diagnóstico de la situación de la investigación entre los estudiantes de grado y concluía con algunas propuestas: a) modificar el plan de estudios de la carrera de Abogacía de modo tal de incluir una asignatura metodológica y epistemológica obligatoria; b) incluir una asignatura optativa que consistiera en la "elaboración de proyectos de investigación"; c) acreditar puntos

⁷ Según los datos relevados, en ese año la Facultad contaba con 31.428 estudiantes (véase el sitio web de la Universidad: <http://www.uba.ar/institucional/uba/datos.php>, accedido por última vez el 1º de diciembre de 2011). Se estima que el número final del Censo 2011 será menor (quizás rondando los 26.000 alumnos), pero aun así significativo.

⁸ La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ejemplo, cuenta con 10.800 estudiantes (véase el sitio web de dicha institución: <http://www.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad>, accedido por última vez el 1º de diciembre de 2011). La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, por ejemplo, cuenta con poco más de mil estudiantes (véase el sitio web de dicha institución: http://derecho.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=382&Itemid=273&lang=es, accedido por última vez el 1º de diciembre de 2011).

⁹ Este documento nos fue proporcionado por Laura Clérico, que trabajó en él con Gonzalo Álvarez y Guillermo Ruiz.

del CPO por las tareas de investigación de los estudiantes que fueran integrantes de proyectos de investigación, y d) acreditar puntos del CPO por trabajos de investigación dirigidos.

No es difícil advertir la impronta de estas ideas en el proyecto de resolución que presentamos el 12 de octubre de 2010 –luego de varios meses de trabajo sobre el articulado de los reglamentos– ante la Comisión de Investigación del Consejo Directivo. La propuesta consistía en la creación de cuatro programas: a) un “Programa de Seminarios de Investigación”; b) un “Programa de Estudiantes Adscriptas/os a Actividades de Indagación”; c) un “Programa de Acreditación de Puntos del CPO por Actividades de Investigación”, y d) un “Programa de Reconocimiento de CPOs Orientados a la Averiguación”. Los cuatro programas fueron elevados al pleno y el 20 de octubre de 2010 se aprobó la Resolución (CD) 499/10, que hoy rige estas actividades. El Consejo Directivo adoptó, además, los considerandos que habíamos propuesto para la Resolución.¹⁰

En los próximos cuatro apartados explicaremos cada uno de estos programas, y luego mencionaremos algunas otras actividades que se llevaron a cabo desde la Secretaría para profundizar los vínculos de la investigación y la enseñanza en la Facultad.

I. PROGRAMA DE SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN

La creación de este programa facultó a la Secretaría de Investigación a organizar seminarios de investigación para estudiantes de grado, que acreditaran puntos del CPO a quienes los realizaran y aprobaran.

El artículo 2º del reglamento de este programa establece que “los seminarios consistirán en la realización de un trabajo de investigación orientado a producir conocimiento jurídico original y relevante”. Si bien no está puesto en esos términos, se trata de una definición de lo que entendemos por “investigación en derecho”, que luego fue utilizada para otros fines. Según este artículo, una investigación jurídica es toda tarea destinada a: a) producir conocimiento, es decir, no realizar meras recopilaciones de información ya existente; b) para que sea una investigación en derecho, ese conocimiento debe ser jurídico; c) ese conocimiento debe

¹⁰ Los considerandos de la Res. (CD) 499/10 son analizados en el último punto de este trabajo.

ser además, nuevo, original, distinto a lo que ya se dijo, y d) debe tener algún grado de relevancia para la comunidad, ya sea la comunidad académica o la sociedad en general.

Los estudiantes que participen en los seminarios deben buscar este tipo de conocimiento guiados por un docente-investigador que debe tener título de doctor o méritos equivalentes. Los estudiantes, en tanto, también deben cumplir algunos requisitos para poder participar: a) promedio mínimo de siete puntos; b) estar cursando el CPO, y c) ser seleccionados por el docente entre todos los candidatos presentados.

Una diferencia interesante entre estos seminarios y los cursos del CPO, en general, es que tienen mayor flexibilidad para la distribución horaria, tanto semanal como cuatrimestralmente: por ejemplo, los cursos pueden ser de doce horas repartidas a lo largo del cuatrimestre, o de cuarenta y ocho horas intensivas, todas en un solo mes. En muchos casos, además, los estudiantes no aprueban con un trabajo individual, sino con aportes a una tarea de investigación colectiva.

La reglamentación, por último, establece que los seminarios deben abarcar temáticas lo más diversas posible, y que la Secretaría debe procurar difundir los resultados de las investigaciones llevadas a cabo.

La primera experiencia de este programa tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre de 2011, con tres seminarios de distintas ramas jurídicas: a) "Interrelaciones entre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y las Políticas Públicas", a cargo de Laura Pautassi; b) "La agencia judicial: su constitución, producción y representaciones sobre problemáticas complejas", a cargo de Ignacio Anitua, y c) "Sistema de coparticipación federal de impuestos: estudio de los lineamientos para la coordinación del régimen tributario federal con los regímenes tributarios locales", a cargo de Gustavo Naveira de Casanova. El número de estudiantes inscriptos fue de veintitrés en total y los docentes se mostraron satisfechos con el rendimiento y la producción de los distintos grupos.

II. PROGRAMA DE ESTUDIANTES ADSCRIPTAS/OS A ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

En su formulación más sencilla, la idea de este programa es convocar a estudiantes de grado de la Facultad para que asistan a docentes-in-

investigadores en sus trabajos de investigación. Los estudiantes que participan del programa reciben dos puntos del CPO, siempre que el director de su adscripción considere que han cumplido con las metas planteadas en un comienzo.

El programa adapta a la tradición de nuestra Facultad dos modelos distintos de asistencia de investigación por parte de estudiantes a docentes: a) por un lado, la práctica común existente en otras Facultades de nuestra Universidad de que los estudiantes puedan investigar, como adscriptos a una cátedra determinada, y b) por otro, la tradición norteamericana de que los estudiantes trabajen como asistentes de investigación (*research assistants*) de los profesores.

Ambos programas son frecuentemente evaluados como positivos, cada uno en su contexto. Los programas de *research assistantships*, por un lado, han dado resultados muy valiosos para la academia norteamericana. De acuerdo con un estudio empírico realizado por Roaden y Worthen en Estados Unidos en 1976, aquellos estudiantes que han sido asistentes de investigación tienden, en su vida académica como graduados, a dedicar más horas semanales a la investigación, a producir más publicaciones y a recibir más becas.¹¹ Por otro lado, no es necesario contar con datos empíricos para saber que la práctica de los adscriptos en distintas Facultades de la Universidad de Buenos Aires ha acercado a la investigación, y formado exitosamente, a numerosos estudiantes. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, los estudiantes adscriptos se forman conjuntamente en docencia e investigación. Las tareas que realizan en esta modalidad suelen incluir traducciones de textos, realización de guías de trabajos prácticos, concurrencia a clases y seminarios, etc.

¹¹ El estudio fue de 3.963 casos, y todos los encuestados eran miembros de la American Educational Research Association (AERA). Roaden y Worthen encontraron que la mitad de los estudiantes que fueron asistentes de investigación, luego de terminar tal tarea, suelen dedicar un día a la semana o más a realizar tareas de investigación. Menos de un tercio de los que no fueron asistentes, en tanto, realizan las mismas tareas. En tanto, el número de publicaciones y de becas de aquellos que fueron asistentes de investigación era 2,5 veces mayor que el de aquellos que no pasaron por esa experiencia. ROADEN, Arliss y Blaine WORTHEN, "Research Assistantship Experiences and Subsequent Research Productivity", en *Research in Higher Education*, vol. 5, nro. 2, 1976, pp. 141-158.

En nuestro programa, cada estudiante adscripto debe cumplir un mínimo de cuarenta y ocho (48) horas totales de trabajo, en las que puede, por ejemplo, buscar bibliografía e información, verificar las fuentes, aportar sugerencias sobre el trabajo, etc. Sin perjuicio de lo anterior, el o la estudiante puede, a su vez, trabajar sobre investigaciones propias relacionadas con las de su director, con la autorización de éste. La selección de cada adscripto, en tanto, es realizada por los propios docentes-investigadores en base a los antecedentes de cada estudiante, pudiendo además mantener entrevistas con ellos antes de tomar la decisión definitiva.

El primer cuatrimestre de 2011 participaron del programa dieciséis estudiantes, y el segundo, otros once.¹² Según los propios participantes, la experiencia fue positiva. Luciana Scotti, por ejemplo, quien dirige adscriptos desde el comienzo del programa, comentó en una nota publicada en *Derecho al Día* que éste tiene una doble función: por un lado,

“la labor que realizan los adscriptos es de mucha utilidad para los docentes, dado que al asignarles tareas de búsqueda bibliográfica, en bases de datos, bibliotecas, incluyendo realización de encuestas y recolección de materiales e información conducente a la investigación, facilitan y agilizan significativamente los primeros pasos de todo proyecto y permiten que el docente, con la valiosa contribución del adscripto, pueda abocarse a la sistematización y procesamiento de los materiales recolectados” (*Derecho al Día*, ed. 183).

Pero además, según Scotti, el Programa de Adscriptos

“constituye un primer paso para aquellos estudiantes que tienen vocación para la investigación. Es un instrumento idóneo para encauzarlos en un camino, para una amplia mayoría inexplorado hasta el momento, que puede llevarlos a conocer investigadores, familiarizarse con sus labores, participar en actividades del Instituto ‘Ambrosio Gioja’ y en aquellas que promueve la Secretaría de Investigación, integrar proyectos acreditados institucionalmente, e incluso, presentarse a becas de investigación financiadas por la Universidad de Buenos Aires o el Conicet” (*Derecho al Día*, ed. 183).

¹² Seis varones y cinco mujeres.

En ambos aspectos coincidió Marisa Herrera, quien junto a sus dos estudiantes adscriptas ha trabajado en la redacción de un capítulo de un libro sobre técnicas de reproducción humana asistida, y en el diseño de protocolos base para la realización de un trabajo de campo con respecto a la misma temática. Herrera sostuvo que “la implementación de la figura de los alumnos ‘adscriptos’ ha sido un verdadero ‘hallazgo’; entendido –según lo expresa el diccionario de la Real Academia en una de sus acepciones– como el arte de «descubrir o inventar lo que hasta entonces es desconocido»”. Y luego explicó su postura acerca de la importancia del programa:

“Para los docentes investigadores (o que al menos intentamos serlo), en esta búsqueda constante por ir más allá de lo dado, se vuelve necesario no caer en un trabajo solitario y, precisamente, este tipo de Programas incentiva el desarrollo de la investigación con una impronta de grupo e interacción. Pero no sólo eso; a la vez, permite focalizar en la importancia de generar conocimiento desde la enseñanza de grado, incentivando a los alumnos desde su formación a que la investigación puede ser un lugar de pertenencia desde el punto de vista laboral o más todavía: una «decisión de vida»” (Derecho al Día, ed. 183).

Nadia Uman, la estudiante que realizó su adscripción bajo la dirección de Herrera durante el segundo cuatrimestre de 2011, comentó su propia experiencia:

“Aunque todavía estoy trabajando en mi primer proyecto, anticipo que el Programa me va a servir para seguir apostando a trabajar como investigadora en un futuro. En lo que va de la experiencia, ya me ha servido para repensar mis futuros estudios de posgrado y qué me gustaría hacer una vez recibida. También sé que esta práctica será muy útil al momento de postularme para futuros trabajos de investigación e inclusive becas para continuar con mis estudios” (Derecho al Día, ed. 183).

Y luego añadió:

“se trata de una experiencia completamente diferente de toda la carrera, de la cual pueden beneficiarse todos los alumnos, más allá de su orientación o de cómo quieran ejercer la profesión una vez recibidos. A través

de estos proyectos no sólo se aprende acerca de 'la investigación', sino que se adquiere una manera de pensar el derecho con ojos críticos, de cuestionarse la realidad y romper con la rutina de incorporar supuestos conocimientos que son solamente la enunciación y repetición del estado actual de las cosas" (Derecho al Día, ed. 183).

En la convocatoria correspondiente al primer semestre de 2012, se implementó además la posibilidad de que los investigadores contaran con la asistencia de adscriptos durante el período de verano, permitiendo aprovechar el tiempo libre que ofrece el receso académico para realizar tareas de investigación. Ocho estudiantes fueron seleccionadas en el marco de esta modalidad,¹³ además de otros doce que trabajarán durante el primer cuatrimestre de 2012.¹⁴

III. PROGRAMA DE ACREDITACIÓN DE PUNTOS DEL CPO POR ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

Catalina Wainerman explica que:

"La razón básica del fracaso de la formación de investigadores sociales, a mi juicio, reside en que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un 'maestro/a', como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de investigación dirigido por el 'maestro/a'. Esto es así, porque hay 'algo' no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador".¹⁵

En efecto, la idea de Wainerman, de que el mejor modo de aprender a investigar es -precisamente- investigando, parece ser compartida por numerosos autores.¹⁶ El programa de acreditación está pensado en este sentido.

¹³ Las ocho estudiantes en cuestión son todas mujeres.

¹⁴ Ocho de ellas son mujeres, y cuatro son varones.

¹⁵ WAINERMAN, Catalina, "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales", en WAINERMAN, C. y R. SAUTU (Comps.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere, 2001, p. 21.

¹⁶ Ella, de hecho, cita a Charles Wright Mills, a Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, y a Augusto Comte, todos pronunciándose en este sentido: "Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambien información acerca de

A partir de la Resolución 499/10, los estudiantes de la Facultad que participen en proyectos de investigación UBACyT o DeCyT tienen la posibilidad de solicitar que se les acrediten cuatro puntos del CPO por su participación –durante al menos un año– en el proyecto en cuestión. El programa además prevé que los directores puedan solicitar la acreditación en un departamento que no es el suyo, reconociendo así el trabajo interdisciplinario que muchas veces se da en los proyectos de la Facultad. Durante el año 2011, veinticuatro estudiantes solicitaron la acreditación de puntos en el marco de este programa.

IV. PROGRAMA DE RECONOCIMIENTO DE CPOs ORIENTADOS A LA INVESTIGACIÓN

El último programa incluido en la Resolución (CD) 499/10 está destinado a reconocer los cursos del CPO ya existentes que estén orientados a la investigación. Para definir a estos cursos volvimos al concepto de “investigación” sugerido anteriormente: los cursos orientados a la investigación, entonces, son aquellos que están destinados principalmente a producir un conocimiento jurídico original y relevante.

Los cursos se seleccionan luego de una convocatoria realizada por la Secretaría. La evaluación está a cargo de una comisión *ad hoc* que determi-

su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría” (MILLS, Charles Wright, *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 17. Citado en WAINERMAN, Catalina, “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en WAINERMAN, C. y R. SAUTU [Comps.], *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere, 2001).

“Sin duda no hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la práctica científica no es la excepción– que practicando al lado de una suerte de guía o entrenador que dé el ejemplo y corrija enunciando *en situación* los preceptos directamente aplicados a un caso *particular*” (BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT, *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris, Saül, 1992, p. 4. Citado en WAINERMAN, Catalina, “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en WAINERMAN, C. y R. SAUTU [Comps.], *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere, 2001).

“El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea; o, por lo menos, sería éste un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagra” (COMTE, Auguste, *Cours de philosophie positive*, Paris, Garnier, 1926, p. 71. Citado en WAINERMAN, Catalina, “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en WAINERMAN, C. y R. SAUTU [Comps.], *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere, 2001).

na, primero, cuáles de los cursos presentados cumplen con el requisito de estar orientados a la investigación, y luego selecciona diez de estos últimos para que reciban un subsidio para actualización bibliográfica.

En la primera convocatoria, veintiséis cursos del CPO fueron reconocidos como “orientados a la investigación”. Entre ellos, diez fueron seleccionados para recibir el subsidio correspondiente.

B. PROGRAMAS PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO

La creación de los programas para estudiantes de grado fue complementada con una iniciativa conjunta con el Departamento de Posgrado destinada a maestrandos y doctorandos. La idea era dictar una serie de talleres que brindaran herramientas de investigación y generaran espacios propicios para debatir los avances en la redacción de tesis y tesinas, según correspondiera.

Los talleres de maestría fueron de tres tipos distintos: a) talleres introductorios a la investigación; b) talleres de aportes metodológicos a la investigación en derecho desde distintas perspectivas, y c) talleres de discusión de proyectos. En todos los casos, los talleres estuvieron abiertos a todos los estudiantes de maestría de la Facultad y fueron gratuitos. Tuvieron una duración de 20 horas cada uno, y estuvieron enfocados a producir textos nuevos, es decir, a avanzar en el proceso de elaboración y redacción de la tesis o tesina de maestría.

Los talleres de doctorado también fueron de diversos tipos: a) por un lado, un “Taller I”, destinado a aquellos que estuvieran inscriptos al doctorado, pero sin haber presentado su plan de tesis, y b) por otro lado, un “Taller II”, destinado a aquellos que sí hubieran presentado el plan de tesis. El primero de ellos contó con profesores invitados, que comentaron sus experiencias en materia de investigación y les acercaron a los doctorandos recomendaciones para avanzar en sus tesis. El segundo, en cambio, tuvo por objeto discutir avances de las tesis de los distintos participantes.

C. PROGRAMAS PARA DOCENTES-INVESTIGADORES

La decisión de priorizar la vinculación de la investigación con la enseñanza de grado y posgrado no implicó dejar de lado políticas que

estimularan la producción científica *actual*, por dos grandes motivos: a) por un lado, por razones que también tienen que ver con el *futuro*: un clima académico en el cual se investigue y se valore la investigación es indispensable para acercar a los estudiantes a esta práctica,¹⁷ y b) por otro lado, por razones que tienen que ver con el presente: la Facultad ya cuenta con importantes investigaciones en curso, que aportan a contribuir al desarrollo de nuestra academia y de nuestra sociedad en general.

En este marco, fueron cinco las políticas abordadas desde la Secretaría: i) se trabajó con las autoridades del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” para reformar y actualizar su reglamento; ii) se estableció un nuevo procedimiento para la distribución de subsidios del programa de viajes internacionales de la Universidad; iii) se creó un “Programa de Transferencia de Resultados de Investigación”; iv) se impulsaron distintas visitas de distinguidos académicos extranjeros, y v) se creó un “Programa de Investigadores Visitantes”.

I. RENOVACIÓN DEL REGLAMENTO DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS Y SOCIALES “AMBROSIO L. GIOJA”

Desde 1984, el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio Lucas Gioja” es el espacio de trabajo de los investigadores de la Facultad. Se trata de un centro que cuenta actualmente con 450 metros cuadrados de dependencias afectadas a la investigación, incluyendo un salón de usos múltiples con capacidad para 80 personas, boxes y escritorios para el trabajo simultáneo de más de 25 investigadores, dos salas de reuniones, y una biblioteca propia que se suma a los más de 250.000 volúmenes de la Biblioteca Central de la Facultad.

Hasta el año 2009, el Instituto contaba con un Director, un Subdirector y un Consejo Asesor integrado por tres miembros permanentes, con funciones consultivas. La reglamentación vigente consistía en algunas resoluciones genéricas de la Facultad y la Universidad. No obstante, en ese

¹⁷ En efecto, así lo reconoce Wainerman, quien sugiere que –para lograr una mejor formación de investigadores– es necesario, entre otras cosas: a) que las instituciones promuevan espacios de discusión de resultados de investigación, que requieran de sus docentes que hagan investigación, y que creen un clima de excelencia académica y pluralismo de orientaciones, y b) que los docentes investiguen y dediquen tiempo y energía a la formación de recursos humanos (WAINERMAN, ob. cit., pp. 35-36).

año, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires dictó la Resolución 6835/2009, estableciendo un nuevo marco regulatorio para los institutos de investigación de la Universidad y un sistema de concursos para la elección de sus directores. De acuerdo con esta resolución, el nuevo reglamento interno de los distintos institutos debía “ser aprobado por el Consejo Superior, previa propuesta de los Consejos Directivos”, y debía ajustarse “a las normas contenidas en la presente reglamentación”.

En este marco, trabajamos juntamente con el Director del Instituto para presentar una propuesta de reglamento para el “Gioja” al Consejo Directivo de la Facultad, que finalmente fue aprobado con modificaciones menores por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.¹⁸ El proyecto tuvo tres ejes: a) creación de un Comité Académico más amplio que reemplazara al Consejo Asesor; b) reforma del procedimiento de ingreso de nuevos investigadores; c) creación de un procedimiento concursal para el cargo de Director, de acuerdo con la reglamentación de la Universidad de Buenos Aires.

En cuanto al primer punto, como ya dijimos, el proyecto reemplazó al actual Consejo Asesor del Instituto por un Comité Académico, como lo requería la Resolución 6835/2009. No obstante, se varió la integración del comité, de modo de asegurar una representación adecuada de los distintos sectores que integran el “Gioja”. Así, se dispuso que estuviera integrado por siete miembros, uno de los cuales sería el Director. Los otros seis miembros serían: i) tres investigadores permanentes del Instituto, de los cuales al menos uno debería ser mujer; ii) tres investigadores adscriptos, de distinto género; y iii) un becario. La elección de los integrantes se realizaría de la siguiente forma: i) los miembros permanentes serían elegidos a través de listas de candidatos (la lista mayoritaria obtendría dos integrantes del Comité, y la lista minoritaria, uno); ii) los miembros adscriptos serían elegidos por y entre los investigadores adscriptos, a simple pluralidad de votos, y iii) el becario sería elegido por y entre los becarios, a simple pluralidad de votos.

En cuanto al segundo punto, se establecieron procedimientos diferenciados para ingresar como investigador adscripto y como investigador

¹⁸ Res. (CS) 2659/10.

permanente. En el primer caso, el Comité Académico podría aceptar a aquellos profesores, auxiliares docentes o doctorandos de la Facultad que presentaran planes de trabajo adecuados, así como a los investigadores visitantes que se acercaran al Instituto. No haría falta esa aprobación para los becarios del Conicet ni para los investigadores designados por la Universidad. En cuanto a los investigadores permanentes, se estableció un sistema de concursos a cargo del Consejo Directivo de la Facultad, a fin de garantizar la idoneidad de los investigadores.

En cuanto al tercer punto, también se creó un sistema de concursos para el cargo de Director del Instituto, que fue diseñado de modo idéntico al requerido por la reglamentación de la Universidad de Buenos Aires.

II. *PROGRAMA DE VIAJES INTERNACIONALES*

La Resolución 3532 del Consejo Superior de la Universidad creó, en el año 1993, un programa destinado a financiar viajes de docentes de la Universidad de Buenos Aires relacionados con sus actividades de investigación. La normativa cedió a las Facultades la posibilidad de tramitar solicitudes de sus docentes y remitir al Consejo Superior aquellas que consideren pertinentes, para que éste les otorgue el subsidio correspondiente.

En nuestra Facultad, hasta el año 2010, las solicitudes se presentaban aisladamente ante la Secretaría, quien las remitía al Rectorado a medida que eran recibidas. En ese año, para lograr aumentar el impacto y la transparencia del programa, se decidió realizar una única convocatoria anual, en la que –tras una amplia difusión entre todos los miembros de la comunidad académica de la Facultad– los docentes-investigadores pudieran presentar sus propuestas de viajes para el período correspondiente. Además, se procuró priorizar las presentaciones de aquellos que se dedicaran a la investigación acreditada en la Facultad, de modo tal de incentivar la formalización de las tareas de investigación de los docentes.

III. *PROGRAMA DE TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN*

El Programa de Transferencia de Resultados de Investigación es, quizás, el que está orientado más directa y específicamente a los proyectos ya vigentes de la Facultad. La idea general es que los grupos de inves-

tigación puedan difundir los conocimientos obtenidos en proyectos institucionalmente reconocidos. La difusión se realiza a través de: a) una filmación de aproximadamente una hora, que se publica en el sitio web de la Facultad para ser utilizada como material de enseñanza en una o más asignaturas de la carrera de Abogacía; b) talleres para docentes, en los que se explican con mayor profundidad los contenidos de la clase virtual y se exponen las herramientas pedagógicas y las propuestas para su utilización en los distintos cursos de la Facultad, y c) cuadernillos de enseñanza, que también se publican en la página web de la Facultad, que contengan: artículos de elaboración propia de los miembros del proyecto de investigación; actividades pedagógicas, destinadas a la enseñanza de los contenidos de la clase en asignaturas de grado y/o posgrado; referencias a la bibliografía pertinente, y todo otro material que el grupo de investigación considere pertinente, respetando la normativa referida a derechos de autor.

IV. PROGRAMA DE INVESTIGADORES VISITANTES

El Programa de Investigadores Visitantes tiene como objetivo centralizar y administrar las estancias de investigación que realizan investigadores externos (ya sean extranjeros o argentinos) en la Facultad. De acuerdo con la Resolución (CD) 895/11, aquellos investigadores que sean aceptados son oficialmente acreditados como “investigadores/as visitantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires” a través de una resolución expedida por la Decana, y tienen permitido el acceso a los recursos de la Biblioteca, de forma análoga al acceso de los investigadores/as de la Facultad.

V. VISITAS DE INVESTIGADORES RECONOCIDOS

Además de las políticas dirigidas directamente a los investigadores de la Facultad, desde la Secretaría se impulsó, a partir de 2010, la visita de investigadores extranjeros reconocidos, para que participaran en diversos eventos académicos en la Facultad.

En 2010, se organizaron tres eventos particularmente destacados. En junio, *Catharine MacKinnon* (*Michigan University*) expuso acerca de la evolución de los delitos de género, en el marco del trabajo que se encontraba

realizando para la Fiscalía de la Corte Penal Internacional. El 13 de julio de ese año, a pocas horas de que se iniciara el debate legislativo en la Cámara de Senadores del Congreso de la Nación con respecto a la ley de matrimonio igualitario, la Secretaría organizó, junto con la Comunidad Homosexual Argentina, una jornada sobre adopción homolesboparental. Con el objeto de aportar al debate tratando de erradicar prejuicios existentes en la sociedad, expusieron en esa ocasión investigadores de distintas disciplinas y activistas de derechos civiles, además de la Decana de la Facultad, quien sentó posición sobre el tema, poniendo el énfasis en el principio de igualdad vigente en nuestro sistema jurídico. Finalmente, en agosto, *Thomas Pogge (Yale University)* estuvo en la Facultad y ante un nutrido Salón Azul explicó las contradicciones que, a su juicio, existen entre el Derecho Internacional clásico y la protección internacional de los derechos humanos.

En 2011, la Facultad impulsó la distinción como doctores *honoris causa* de la Universidad de Buenos Aires de los profesores *Owen Fiss (Yale University)* y *Ronald Dworkin (New York University)*. Ambos estuvieron en Buenos Aires, en los meses de octubre y noviembre de 2011, respectivamente, recibiendo el título correspondiente y dando conferencias para los miembros de la comunidad académica de la Facultad. Particularmente memorable fue la ocasión en la que *Ronald Dworkin* presentó su último libro en un Salón Rojo colmado, con decenas de personas de pie, y las puertas abiertas de par en par para que el público pudiera escuchar incluso desde el pasillo.

2. ALGUNAS REFLEXIONES: RAZONES DEMOCRÁTICAS Y RAZONES JURÍDICAS PARA FORTALECER LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO

La decisión de fortalecer las políticas de investigación de la Facultad está basada en dos tipos de razones. En primer lugar, existen razones jurídicas que impulsan a este tipo de medidas. En efecto, el Estatuto Universitario establece entre las principales funciones de la Universidad de Buenos Aires la de formar “investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país”.¹⁹ En tanto, el anexo I a la Resolución 3798/2004 del Consejo

¹⁹ Estatuto Universitario, Bases, III.

Superior –que modifica el plan de estudios– establece que “la Facultad de Derecho debe tener y desarrollar un proyecto educativo que asegure que los egresados (...) promuevan la generación y la comunicación de conocimientos socialmente significativos en el ámbito disciplinar e interdisciplinar, y fomenten la formación continua para la comprensión de adelantos científicos futuros, en un ambiente de libertad, justicia e igualdad de oportunidades entre todos los habitantes”.

Pero además de estas razones positivas, existe otro fundamento para estas políticas, que encontramos en su aspecto *democrático*. En su reciente visita a la Universidad de Buenos Aires, en la que fue distinguido como doctor *honoris causa*, Owen Fiss, dictó su conferencia magistral acerca de “la misión democrática de la Universidad”. En esa ocasión, Fiss sugirió –entre otras cuestiones– que las universidades contemporáneas tienen potencial para mejorar y fortalecer la calidad del sistema democrático, por dos motivos: primero, porque los descubrimientos realizados tanto por las ciencias “duras” como por las ciencias “blandas” pueden constituir conocimientos relevantes para la toma de decisiones públicas,²⁰ y segundo, porque las universidades forman ciudadanos críticos y pensantes, que aportan ideas a la deliberación pública que la democracia requiere.²¹

²⁰ “Algunas ramas de la Universidad, por ejemplo, los departamentos de Ciencia Política, Economía, Sociología y Derecho, están dedicados a descubrir y diseminar conocimiento que tiene un impacto directo en las políticas públicas. Estos departamentos estudian rutinariamente las promesas de aquellos que se postulan a cargos electivos y los programas que los ganadores eventualmente implementan. Otros departamentos, como Filosofía y Literatura, o las humanidades en general, están ocupadas con la formación de los valores morales y políticos que guiarán a los ciudadanos en el ejercicio de sus opciones. Incluso las ciencias duras juegan un rol vital en informar este proceso de libre determinación. El conocimiento científico es indispensable para evaluar muchas políticas gubernamentales, como por ejemplo, aquellas relacionadas con el ambiente, el desarrollo de fuentes alternativas de energía, y la investigación biomédica. Más aún, las ciencias físicas y biológicas, tanto como las otras ramas de la Universidad, son responsables por el desarrollo intelectual y cultural de la sociedad, y mejorar la capacidad de los ciudadanos de entenderse a sí mismos y al mundo que los rodea” (Fiss, Owen [2011], Conferencia magistral en el Aula Magna de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 6 de octubre de 2011, traducción propia).

²¹ “La contribución de la universidad a la vida democrática no es medida solamente por el almacén de conocimientos que produce. La Universidad también mejora a la

En ambos puntos, el rol que juega la investigación científica es central. Por un lado, los grupos de investigación universitarios constituyen la vanguardia del conocimiento, constantemente expandiendo las fronteras del saber humano con sus descubrimientos. Desde los antibióticos hasta la Internet, pasando por la teoría de juegos y la teoría de la justicia, las universidades han dotado a la humanidad de conocimientos que motorizaron su desarrollo. Risieri Frondizi, ex Rector de la Universidad de Buenos Aires, decía en 1971 que:

“La enseñanza superior y la investigación científica son condición necesaria y previa al desarrollo económico y social, y no su consecuencia. No se trata, pues, de un lujo que un pueblo se permite cuando alcanzó cierto nivel económico. Son, por el contrario, los instrumentos que harán posible erradicar los males señalados. No se combate la enfermedad con infusiones de yerbas locales ni se resuelve el problema de la vivienda con fórmulas de practicones. Si aguardamos hasta ser ricos para estar en condiciones de poder fortalecer la educación superior y la investigación, las cosas continuarán como hasta ahora y seguiremos indefinidamente a la espera de tiempos mejores”.²²

Por otra parte, la investigación también tiene mucho para aportar a la misión universitaria de estimular el pensamiento crítico. El propio Fiss así lo reconoce: “los docentes les enseñan estas habilidades a los estudiantes, a veces sólo a través del ejemplo (...) La investigación racional y la independencia de juicio son virtudes que gobiernan todas las facetas de la vida universitaria”.²³ En palabras de Frondizi:

“El fortalecimiento de la investigación científica mejorará la enseñanza y la formación de los profesionales. Cuando un profesor es, al mismo tiempo, un investigador, transmite a sus discípulos el *élan* [impulso vital] que alienta a quienes tienen sentido creador. Nuestra enseñanza superior

democracia inculcándole a los estudiantes y a los docentes un estado de ánimo crítico. Los docentes son contratados y ascendidos no sólo sobre la base de lo que ya descubrieron, sino también en base a su capacidad de tamizar evidencia, detectar fallas lógicas y distinguir un buen argumento de uno malo” (Fiss: 2011, ob. cit.).

²² FRONDIZI, Risieri, *La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 138.

²³ FISS: 2011, ob. cit.

que, en buena parte, se reduce a la transmisión de conocimientos cristalizados, adquiere nuevas dimensiones cuando se abre la posibilidad de que los estudiantes participen, aunque de forma modesta, en el mismo proceso creador. Se estimula así su aprendizaje y se vitaliza todo el proceso educativo”.²⁴

Podemos decir, en síntesis que, para que la Universidad cumpla con su “misión democrática” resulta indispensable contar con programas que estimulen y apoyen la investigación científica. Estas razones, a las que llamaremos *razones democráticas* para fortalecer la investigación, son las que inspiraron uno de los diez objetivos centrales que se propuso la gestión encabezada por la decana Mónica Pinto, al asumir el gobierno de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en marzo de 2010. En su discurso de inauguración, Pinto afirmó que:

“La investigación y el Derecho tienen difíciles relaciones en términos formales y burocráticos. En Derecho se investiga pero podemos investigar más y en mejores condiciones. El Derecho se filtra en la inmensa mayoría de nuestros actos cotidianos. Debemos incidir en los criterios y pautas para asignación de fondos para la investigación en la Facultad y las relacionadas con las dedicaciones especiales de sus docentes de modo de satisfacer mejor un área de trabajo importante. También debemos darnos una política más activa en el ámbito público y privado, nacional e internacional, que permita financiar proyectos que, en definitiva, mejoren la calidad de vida de los individuos”.²⁵

En suma, es en estos dos marcos de razones –las jurídicas y las democráticas– que, creemos, encuentran fundamento los primeros pasos dados desde la Secretaría para profundizar las políticas de investigación de la Facultad. Todos los programas aquí relevados fueron ideados con miras a acercar a la Facultad cada vez más al cumplimiento de estos propósitos.

²⁴ FRONDIZI: 1971, ob. cit., p. 141.

²⁵ PINTO, Mónica (2010), Discurso pronunciado en el acto de asunción en el cargo de Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en marzo de 2010. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/old/nota.php?ided=163&idsec=17¬a=3355>.

Es difícil evaluar, con precisión, la efectividad de los programas habiendo transcurrido tan poco tiempo desde el comienzo de su implementación, y más aún teniendo en cuenta que las principales metas de cada uno de ellos –y sin dudas, las metas generales de estas políticas– tienen por objeto resultados que recién serán observables a un mediano o largo plazo. No obstante, el principal desafío de la gestión en los próximos años –además de la implementación de los programas– será el de realizar un monitoreo de su rendimiento, destinado a perfeccionarlos. Para ello, será fundamental la participación de investigadores, docentes y estudiantes: que la comunidad experimente las distintas oportunidades ofrecidas, las internalice, y luego proponga modificaciones para adaptarlas a sus necesidades e intereses; en síntesis, que el círculo virtuoso de la democracia y la libertad académica dé sus frutos.

Fecha de recepción: 14-02-2012.

Fecha de aceptación: 07-03-2012.

A experiênciã do núcleo de estudos de meios de solução de conflitos (NEMESC)

CARLOS ALBERTO DE SALLES,¹ DANIELA M. GABBAY,²
ERICA B. SILVA,³ FERNANDA TARTUCE,⁴
LUIS FERNANDO GUERRERO⁵
y MARCO ANTÔNIO G. L. LORENCINI⁶

RESUMEN

El artículo presenta la experiencia desarrollada por el núcleo de estudios de medios de solución de conflictos (NEMESC) en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Pablo. Las actividades, que cumplieron cinco años en 2009, tuvieron inicio informalmente a través de un grupo de estudio con alumnos de grado y posgrado y hoy se consagraron como disciplinas de extensión de la Facultad de Derecho. Este artículo considera las actividades y prácticas desarrolladas por el grupo, las elecciones metodológicas y el compromiso de los alumnos durante estos cinco años de experiencia del NEMESC, a fin de contribuir en el debate sobre el tema y sobre el cambio de experiencias en medios de solución de conflictos en el ámbito de la Facultad de Derecho.

PALABRAS CLAVE

Medios alternativos de solución de controversias - Actividades desarrolladas por NEMESC - Intercambio de experiencias.

¹ Profesor del Departamento de Derecho Procesal en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Pablo (USP).

² Máster y Doctorado en Derecho Procesal en la Universidad de San Pablo (USP).

³ Máster y Doctorado en Derecho Procesal en la Universidad de San Pablo (USP).

⁴ Máster y Doctorado en Derecho Procesal en la Universidad de San Pablo (USP).

⁵ Máster y Doctorado en Derecho Procesal en la Universidad de San Pablo (USP).

⁶ Máster y Doctorado en Derecho Procesal en la Universidad de San Pablo. Profesor y Subcoordinador de los cursos de especialización en Derecho Civil y Procesal Civil.

A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DE MEIOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (NEMESC)

DE SALLES – GABBAY – SILVA – TARTUCE – GUERRERO – LORENCINI

ABSTRACT

This paper presents the 5 years' experience of the alternative dispute resolution group (NEMESC) established at the University of Sao Paulo Law School.

The nemesc begun as a studying and reading group interested to debate and to research about alternative dispute resolution issues, and now a course emerged from this studying group at the law school. This paper considers the activities and practices developed by the group, the methodological choices and students' involvement during the 5 years of the nemesc experience to show some positive results. The paper goal is contributing to the debates about alternative dispute resolution and to the exchange of views and experiences about adr at the law school environment.

KEYWORDS

Alternative dispute resolution - Activities and practices developed by the nemesc Group - The exchange of experiences - The experience of University of Sao Paulo's dispute resolution study group (NEMESC).

1. INTRODUÇÃO

A necessidade é a mãe da inovação. Essa frase, atribuída a Platão, já foi por muito tempo tomada e repetida como uma das grandes verdades da humanidade. Premido pela necessidade, o ser humano é capaz de superar dificuldades e criar soluções, deixando para trás limites muitas vezes tidos como insuperáveis. Hoje, essa afirmação certamente está em xeque. Afinal, na era da revolução tecnológica, a inovação frequentemente vem antes, a necessidade, depois.

Criam-se aparelhos, equipamentos e programas de computador que nossos pais sequer ousariam imaginar e dos quais jamais precisaram. Em pouco tempo, saímos por aí dizendo que não viveríamos sem tais aparelhos, para em poucos meses abandoná-los em troca de outros ainda mais atuais e sofisticados. Não que essas invenções não sejam proveitosas e não signifiquem ganhos de produtividade e conforto, mas, invertendo

a lógica anteriormente dominante, a inovação vem antes, criando necessidades até então inexistentes.

De todo modo, a força motriz da necessidade continua presente e prossegue alimentando a inventividade humana na constante busca de soluções para seus problemas.

O chamado Núcleo de Estudos de Meios de Solução de Conflitos, ou simplesmente NEMESC, que funciona junto ao Departamento de Direito Processual da USP, nasceu assim, despreziosamente, para atender a uma necessidade imediata, e acabou crescendo na busca de solucionar outras necessidades, surgidas em sua trajetória de crescimento.

Em 2005, no curso de Teoria Geral do Processo, do segundo ano da Faculdade de Direito da USP, ministrado pelo professor Carlos Alberto de Salles, fez-se sentir a necessidade de um espaço no qual fosse possível ir além das fronteiras tradicionais de nosso direito processual civil. Sob a iniciativa desse professor, decidiu-se levar ao aluno um universo estranho àquele dos manuais e currículos das faculdades de direito brasileiras. Em meio à intensa crise vivida pelo judiciário nacional, submerso em uma quantidade de processos muito maior do que a sua capacidade de vazão, ficava estranho ensinar aos alunos aquele processo de base estatal e judicial, como se nada estivesse acontecendo e não houvesse outras soluções a serem discutidas.

A necessidade surgida, então, era buscar alternativas, formas de mostrar aos alunos outros horizontes, que, embora bem conhecidos no plano internacional, ainda patinavam –e patinam– em sua entrada na cultura e na prática jurídica brasileira.

Tinha-se por ponto de partida a inevitável conclusão de que mecanismos diversos daqueles estudados nas aulas de processo poderiam dar respostas tão ou mais eficientes para a solução de disputas surgidas na vida das pessoas ou no andamento de negócios.

Em resposta a essa necessidade, surgiu a ideia de um seminário extracurricular, a ser realizado fora do período das aulas e aberto, como atividade voluntária, a todos os alunos do curso de Teoria Geral do Processo. Nessa iniciativa didática, não queríamos, é claro, repetir mais uma vez a enfadonha rotina das aulas expositivas ou dos seminários teóricos, tão bem conhecida dos cursos de direito. Desse tipo de atividade,

o currículo escolar já estava cheio, e outras experiências de seminários extracurriculares já haviam sido realizadas.

Fugindo ao perfil tradicional dos cursos de direito, nossa avaliação dava conta de uma atávica falta de atividades práticas que importassem em uma vivência concreta por parte dos alunos. Por essa razão, a palavra orientadora dessa iniciativa foi vivencial: queríamos uma atividade capaz de direcionar o aluno a vivenciar uma atividade prática, concreta mesmo. Evidentemente, apenas vivência também não interessava, pois estávamos trabalhando em um campo pouquíssimo conhecido, estranho à matéria estudada em sala de aula, fazendo-se necessário, então, formar um mínimo de “massa crítica” para uma correta apreensão e compreensão da realidade a ser experimentada pelos alunos.

Firmadas essas premissas, ainda que de maneira inteiramente espontânea, ordenamos nossa atividade em alguns seminários teóricos, organizados a partir de textos indicados para leitura e discussão em grupos pequenos e visitas que os alunos deveriam realizar ao final, utilizando um formulário de orientação a ser preenchido.

No primeiro semestre, propusemo-nos a trabalhar com mecanismos alternativos de solução de controvérsias, os chamados –no âmbito internacional– Alternative Dispute Resolution (ADR). Até por falta de acesso a outras experiências,⁷ a atividade “vivencial” seria realizada junto aos setores de conciliação instalados no poder judiciário.

No segundo semestre, nossa intenção era trabalhar com arbitragem, mas o modelo adotado no primeiro semestre precisou ser revisto. Sim, pois, embora não seja uma imposição legal, as arbitragens no Brasil costumam ser confidenciais, por disposição das partes e/ou previsão nos regulamentos das instituições onde são realizadas.

Isso inviabilizava o modelo de visitas adotado em relação à conciliação, já que os alunos não poderiam acompanhar o desenvolvimento das atividades arbitrais.

Novamente a necessidade foi a mãe, e surgiu a ideia de realizarmos uma arbitragem simulada, como recurso didático para propiciar ao aluno

⁷ Não que elas não existam. Nos cinco anos que já duram as atividades descritas neste artigo, temos tido a grata satisfação de perceber um número crescente de iniciativas pioneiras e criativas nessa área, principalmente ligadas à mediação.

aquela prática vivencial por nós ambicionada. Assim, até porque estávamos trabalhando com alunos de segundo ano do curso de graduação, mantivemos os seminários teóricos, para apresentação das principais ideias e do modo de funcionamento da arbitragem, como uma espécie de preparação da simulação a ser realizada ao final.

Essas atividades, cujo início descrevemos acima, completaram em 2009 o seu quinto ano de existência. As energias despendidas e a atração exercida pelas atividades foram de tal ordem positivas que acabaram por se institucionalizar no NEMESC e em duas disciplinas de cultura e extensão regularmente oferecidas.

A partir das necessidades surgidas em uma singela atividade extracurricular, foi possível localizar outras e criar um espaço de diálogo e debate para aquelas pessoas que, na comunidade acadêmica da USP, buscam alternativas àquelas concepções mais tradicionais de processo.

Um importante “filhote” das atividades descritas foi um grupo de estudos integrado pelos estudantes de pós-graduação que colaboram com a orientação e desenvolvimento das atividades da graduação. Esse grupo, que se reúne com razoável periodicidade, já patrocinou um interessante projeto, com a participação interinstitucional do professor.

William dos Santos Ferreira (PUC-SP), de estudo de modelos de processo civil, tentando realizar a comparação de soluções adotadas em vários países em termos de regulamentação da prestação jurisdicional do Estado.

Foi a atividade junto aos alunos de graduação, no entanto, a geradora do maior número de experiências, dificuldades e soluções e que o presente artigo se propõe a descrever, com o objetivo de compartilhar o conhecimento adquirido e propiciar o surgimento de outras iniciativas como esta aqui debatida.

Alguns pontos merecem destaque, para permitir a correta compreensão do enquadramento institucional dos itens desenvolvidos na sequência. Em primeiro lugar, há de se destacar que atualmente as atividades descritas estão formalizadas como disciplinas de cultura e extensão. Na verdade, três disciplinas: uma relativa ao programa de conciliação e mediação, realizado no primeiro semestre letivo do ano; outra concernente às atividades de arbitragem, desenvolvida no segundo semestre; e, ainda,

uma terceira, de monitoria, que permite aos alunos egressos das disciplinas colaborarem como monitores em seu desenvolvimento junto a outras turmas, em uma ideia de aprofundamento e continuidade.

Esse formato –de disciplina de extensão– ao qual se chegou depois de alguns anos de busca acabou se mostrando bastante funcional. Resolve a necessidade de oficializar a atividade, permitindo ao aluno ter em seu histórico escolar o registro de sua participação. Ademais, não incorre nas dificuldades de uma disciplina regular do curso de graduação, com problemas, quase incontornáveis, como o de sua inclusão em uma grade já saturada, o de critérios formais de avaliação e o de disputa de horário no período oficial de aulas, entre outros, além de permitir mais facilmente a participação de alunos de pós-graduação na coordenação das atividades.

Como disciplina de extensão, todavia, enfrenta a dificuldade de divulgação entre os alunos, ainda mais por se tratar de um tema novo, e de disputar espaço com outras atividades oferecidas a eles. Como na Faculdade de Direito da USP os professores de processo acompanham a turma, o vínculo originalmente existente com as disciplinas regulares de processo,⁸ para as quais o seminário extracurricular foi concebido, perdeu-se.

A esse propósito, um fato tem se verificado ao longo do desenvolvimento do programa: uma maior procura pela disciplina de extensão de arbitragem e uma menor por aquela de conciliação e mediação. A explicação que encontramos é significativa do estado da arte desse tipo de abordagem em nossas faculdades de direito.

Essa preferência ocorre provavelmente porque o aluno se identifica mais com os papéis desempenhados pelo advogado na arbitragem, que não deixa de ser um procedimento de adjudicação, desenvolvido de forma adversarial. Em razão de condicionantes culturais, o aluno não se vê com facilidade incorporando papéis ligados a um advogado o qual atua em soluções consensuais de controvérsias, embora seu papel nessas também possa ser primordial.

Esse condicionamento cultural precisa mudar, pois, como temos insistido com nossos alunos, no universo de todos os conflitos surgidos

⁸ No caso, Teoria Geral do Processo, no terceiro semestre do curso, e Direito Processual Civil I, no quarto.

na sociedade, a grande maioria deles é resolvida consensualmente, por negociação direta entre as partes ou com o auxílio de terceira pessoa. O profissional de direito precisa e deve ter uma inserção positiva nesse universo. Ademais, é facilmente compreensível que, antes de se chegar às vias adjudicatórias –arbitragem ou poder judiciário–, esgotem-se as vias de solução consensual da controvérsia.

Com esse objetivo, o NEMESC tem se esforçado para dar maior visibilidade à disciplina de cultura e extensão ligada à conciliação e à mediação, realizada no primeiro semestre de cada ano. Nos últimos dois anos, têm sido desenvolvidas, também, atividades de mediação simulada ao término dos seminários teóricos. Na edição de 2009, chegou a ser apresentada uma peça teatral descrevendo a realização de uma mediação.⁹ Tudo isso visa a suprir o contraste entre os seminários teóricos, em grande parte baseados em autores estrangeiros, e a realidade encontrada pelos alunos nos setores de conciliação visitados. Um aluno chegou a dizer que essa era a única disciplina na qual a teoria era melhor do que a prática.

Os itens seguintes buscam mostrar de forma mais detalhada as atividades desenvolvidas e a experiência acumulada.

O objetivo dos autores do presente artigo é compartilhar essa experiência, com a deliberada intenção de gerar emulação. Atingiremos nossos objetivos se nossa iniciativa for imitada e se novas experiências puderem se somar ao debate público das questões aqui envolvidas. Afinal, temos clara a importância da modificação da cultura dos profissionais do direito em relação às formas de solução de conflitos e controvérsias.

O caminho, para tanto, passa necessariamente pelas faculdades de direito. Fica aqui nosso convite e incentivo para que novas iniciativas, em outras instituições de ensino, sejam tomadas.

⁹ *Mediação de conflitos no palco*, apresentada pelo Núcleo de Interação de Artes da Associação Interação Rede Social, em 25 de maio de 2009, no Auditório XI de Agosto. Texto de direção de Cinthia Zacarriotto. A peça versava sobre um casal que pleiteava a separação, mas ao final restou evidente a diferença entre posição e interesse, bem como os segredos que levaram as partes ao conflito, em um final surpreendente. Mais informações sobre a peça e sua autora podem ser obtidas no site: <<http://www.interacaoredesocial.org>>, na seção Projetos, Artes & Cultura.

2. PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta segunda parte do artigo trata das escolhas metodológicas realizadas pelo NEMESC na montagem dos cursos de extensão de mediação, conciliação e arbitragem.

Essas escolhas estão em constante análise e mudança (uma das vantagens do curso de extensão é a sua flexibilidade curricular permitir experimentações), mas algumas diretrizes metodológicas, notadamente aquelas que visam contribuir para uma visão não contenciosa do conflito pelos alunos, são permanentes. Tais diretrizes são expostas a seguir.

2.1. POR QUE NO INÍCIO DO CURSO DE DIREITO?

O público-alvo dos dois cursos de extensão (mediação e conciliação, no primeiro semestre, e arbitragem, no segundo) é composto preferencialmente por alunos do segundo ano do curso de direito, muito embora sejam admitidos alunos de outros períodos interessados nas atividades. A opção de desenvolver essas atividades de mediação, conciliação e arbitragem no início do curso tem por objetivo sensibilizar o aluno sobre as formas alternativas de solução de conflitos em um momento de formação no qual ele ainda não teve grande contato (quer academicamente, quer por meio de estágios profissionais) com o poder judiciário e as formas adjudicatórias de solução de conflitos.

Ao invés de aguardar até o último ano do curso de direito para oferecer disciplinas optativas relacionadas aos meios alternativos de solução de conflitos, a ideia do NEMESC é inversa: oferecer ao aluno disciplinas de extensão sobre os meios alternativos de solução de conflitos no início do curso, para que as técnicas compositivas tratadas não tenham como eixo gravitacional o judiciário e seus eventuais problemas, mas sim os conflitos e os interesses das partes envolvidas, agregando à teoria geral do processo uma teoria geral do conflito que considere as variadas possibilidades de seu processamento e solução.

Trata-se de um movimento positivo de construção, e não de desconstrução de uma mentalidade já formada. Com isso, não se quer dizer que o judiciário deva ser evitado ou visto como a última alternativa possível, pois se sabe que um bom funcionamento de outras técnicas compositivas depende de um judiciário eficiente, e há demandas que devem conside-

rá-lo como a primeira –e às vezes exclusiva– alternativa possível. Todavia, não há nada melhor do que se deparar com diferentes métodos compostivos para contrastar as potencialidades e limitações de cada um, o que é mais difícil de perceber quando há a imersão em um único método. O objetivo é, portanto, ampliar as perspectivas do aluno ao confrontá-lo com um mapa mais variado de formas de se processar e solucionar conflitos.

Essa é uma tendência em expansão em outros países. Nas escolas de direito norte-americanas, por exemplo, muitos dos cursos apresentam logo no início, em sua grade curricular, a disciplina de meios alternativos de solução de conflitos (Alternative Dispute Resolution) ou mesmo clínicas de mediação, em que os alunos são expostos a técnicas autocompositivas diante de casos e problemas reais. Segundo Bryant Garth, a melhor forma de criar uma conexão entre o processo civil e os meios de solução de conflitos alternativos seria estes últimos trazerem uma nova perspectiva ao processo civil tradicional, aproximando tais campos de conhecimento.¹⁰

2.2. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Nos cursos de mediação, conciliação e arbitragem, adotou-se a dinâmica de seminários, nos quais são discutidos alguns temas em reuniões semanais com os alunos durante a primeira parte do semestre, combinada com uma parte prática e vivencial subsequente, em que os alunos são expostos à dinâmica vivencial, quer através de visitas a setores de conciliação, quer através de simulação de mediação e arbitragem, em que recebem um caso concreto para atuar nos moldes do que ocorre realmente (na mediação, com a participação de mediadores orientando a prática dos alunos; na arbitragem, com árbitros convidados para compor o painel arbitral).

Neste binômio teoria-prática, os alunos têm a possibilidade de testar e contextualizar os conceitos aprendidos através de uma experiência concreta relevante ao seu aprendizado.

¹⁰ Cf. GARTH, Bryant G., “ADR and Civil Procedure: A Chapter or an Organizing Theme?”, en *Journal of Legal Education*, vol. 37, 1987, pp. 34-6.

2.2.1. PARTE TEÓRICA. SEMINÁRIOS

Para os seminários, os alunos recebem uma lista de textos para leitura prévia que irá guiar os debates nos encontros (com periodicidade semanal). Nesses encontros, os textos são então debatidos com monitores de graduação e pós-graduação, mediadores do debate.

A lista de textos é selecionada e revista a cada ano, considerando a qualidade dos debates gerados e o *feedback* dos alunos sobre os textos. Normalmente são incluídos textos favoráveis e também contrários aos meios de solução de conflitos alternativos ao judiciário. O ideal é que os grupos dos seminários sejam pequenos, para que se forme uma mesa redonda na qual os alunos se sintam à vontade para expor argumentos sobre o texto em discussão.

O objetivo central desta fase do curso é formar massa crítica, essencial à qualidade da participação dos alunos na parte prática das atividades do NEMESC.

2.2.2. PARTE PRÁTICA

2.2.2.1. MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO

A parte prática da disciplina consiste em visitar setores de conciliação do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (em primeira e segunda instância) e participar de mediações simuladas.

Conforme se verá com detalhes na parte 3 deste artigo, foi preparado para esta atividade um formulário, entregue aos alunos para preenchimento durante as visitas, com um espaço livre, destinado às observações e impressões subjetivas sobre as sessões de conciliações vistas. Esse formulário visa guiar as visitas, e seu preenchimento produz um material empírico muito rico gerado a partir do contato dos alunos com a realidade após alguns meses de debates e seminários teóricos sobre mediação e conciliação.

Além das visitas, outras atividades práticas também foram realizadas durante o curso de extensão de mediação e conciliação, como simulações de mediação, e, no ano de 2009, pela primeira vez, uma leitura dramática teatral sobre a realização de mediação, assistida pelos alunos ao final do curso. Estas atividades serão tratadas com mais detalhes na parte 3 deste artigo.

2.2.2.2. ARBITRAGEM

A parte prática da arbitragem visa simular um processo arbitral. Os alunos recebem um caso, assumem diferentes papéis e atribuições, redigem documentos e se preparam para um painel arbitral em que sustentam oralmente suas razões perante um painel de três árbitros (escolhidos entre professores que aliam sua experiência docente à atuação em painéis arbitrais reais).

O papel didático dessa simulação é muito relevante. Além de reproduzir o que potencialmente ocorre em um caso real (algo difícil de o aluno presenciar, em face do sigilo que normalmente reveste os processos arbitrais), os árbitros-profesores adotam postura pedagógica importante, ao pausar a simulação para explicações e esclarecimentos sobre os desenrolar do caso e do julgamento.

Trata-se de um formato em que o aluno aprende fazendo, além de desenvolver variadas habilidades através da simulação, como a redação de peças, trabalho em grupo, pesquisa, definição de estratégias, atuação e defesa oral dos argumentos no painel arbitral, entre outras habilidades e competências. A Parte 4 do artigo tratará com mais detalhes dessa atividade.

2.3. AVALIAÇÃO

A avaliação também é um momento muito importante nos cursos de extensão de mediação, conciliação e arbitragem, envolvendo os alunos e os monitores de graduação, pois ambos recebem créditos ao final dos cursos.

Nos seminários, os alunos são avaliados com base na assiduidade e na participação nos debates, enquanto na parte prática há outras ferramentas avaliativas, como a entrega dos formulários preenchidos durante as visitas aos setores de conciliação e a avaliação da simulação da arbitragem no segundo semestre, redação das peças que compõem o processo arbitral e atuação no dia do painel arbitral, através da defesa oral dos argumentos diante do painel de árbitros.

Os monitores de graduação, por sua vez, são avaliados a partir da assiduidade e do gerenciamento das atividades no curso do semestre,

com a participação e instigação dos debates nos seminários, apoio na aplicação dos exercícios práticos e condução das atividades em geral.

2.4. CONTINUIDADE DAS ATIVIDADES E DO APRENDIZADO

O objetivo dos cursos de extensão do NEMESC é plantar uma semente nos alunos e sensibilizá-los, fazendo-os pensar o conflito a partir de diferentes perspectivas, com o acesso a opções compositivas que não se restrinjam apenas ao judiciário. Os alunos que tiverem interesse em continuar e aprofundar esses estudos podem se inscrever para atuar como monitores de graduação do NEMESC nos semestres seguintes, o que viabiliza a continuidade na troca de experiências e debates sobre mediação, conciliação e arbitragem, sendo os alunos verdadeiros multiplicadores das atividades desenvolvidas junto ao NEMESC.

No futuro, objetiva-se também desenvolver projetos de pesquisa relacionados às atividades do NEMESC, envolvendo alunos da graduação e pós-graduação em torno da temática de meios de solução de conflitos.

3. MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÕES DE CONTROVÉRSIAS: MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO

A disciplina é desenvolvida com vistas a proporcionar uma nova e diferenciada visão aos alunos sobre as possibilidades de enfrentamento de conflitos. Conhecendo e compreendendo as várias técnicas de composição, é possível refletir sobre qual saída apropriada é mais próxima de uma solução genuinamente pacificadora da controvérsia (em contraposição à solução contenciosa decorrente do sistema adjudicatório pelo poder judiciário, que pode acabar fomentando mais crises). Pretende-se, a través do estudo sobre diversos mecanismos de resolução de conflitos, ensejar uma formação mais completa aos profissionais do direito. Na qualidade de gestores de conflitos, é importante o despertar de sua sensibilidade a diversificadas possibilidades: os vários meios de composição de controvérsias, inclusive de cunho consensual, são importantes ferramentas para operar a transformação e a superação dos impasses.

As atividades do NEMESC visam propiciar uma experiência teórica e prática sobre o assunto.

Para tanto, a análise se verifica sob a perspectiva de uma (desejável) “teoria geral dos meios apropriados de composição de conflitos”, enfocando dois momentos, duas partes distintas de contato com os temas. A primeira parte é preponderantemente teórica, favorecendo a análise de conceitos e classificações por meio de leituras individuais e debates em sala de aula. A segunda é voltada à vivência, com a realização de mediações simuladas e pesquisa de campo em instituições judiciárias.

3.1. PRIMEIRA PARTE. TEORIA: LEITURAS E DEBATES

A despeito de os estudos clássicos do curso de graduação não dedicarem tempo e atenção à construção do consenso, na prática, o bacharel, ao perceber a atuação forense, irá se defrontar com inúmeras ocasiões em que a busca do consenso será necessária.¹¹ Há inúmeras circunstâncias, no processo civil, em que o magistrado dará azo ao seu dever de conciliar as partes.¹² Como irá se portar o operador do direito em tal oportunidade, se em seus estudos jamais teve contato aprofundado com os meandros de tal possibilidade?

Ao se inscreverem para a disciplina de extensão, os alunos precisam indicar seus endereços eletrônicos, porque a comunicação e a transmissão de informações ocorrem essencialmente pela via digital. Algumas semanas antes do início das aulas, os alunos recebem por *e-mail* o cronograma do curso, que aponta os conteúdos das aulas e as leituras a serem realizadas sobre cada tema;¹³ afinal, no desenvolvimento da primeira parte do semestre, para que os alunos possam ter contato com conceitos e categorizações, há uma indicação bibliográfica de textos especialmente selecionados para tal.

A primeira aula é lecionada pelo professor Carlos Alberto de Salles. Após abordar as propostas do NEMESC, o professor salienta que

¹¹ Além das hipóteses forenses, em sua vivência como causídico a negociação será de suma importância. Como singelo exemplo, destaca-se que para a fixação da verba honorária em contrato é essencial que o advogado negocie valores (embora nas faculdades tal tema não seja abordado).

¹² Art. 125 do CPC: “O juiz dirigirá o processo conforme as disposições deste Código, competindo-lhe: I. assegurar às partes igualdade de tratamento; II. velar pela rápida solução do litígio; III. prevenir ou reprimir qualquer ato contrário à dignidade da Justiça; IV. tentar, a qualquer tempo, conciliar as partes” (grifos nossos).

¹³ Os textos são escaneados e enviados no formato digital.

A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ESTUDOS DE MEIOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS (NEMESC)

DE SALLES – GABBAY – SILVA – TARTUCE – GUERRERO – LORENCINI

a proposta de aprendizado é diferenciada e demanda a intensa participação dos alunos; para tanto, os alunos e os condutores da disciplina posicionam-se sentados em um grande círculo. Após o primeiro contato, o professor realiza um *overview* sobre os temas que serão posteriormente desenvolvidos; geralmente é indicado um texto de leitura prévia, para que os alunos possam comentar suas primeiras impressões sobre o assunto, e os debates já ocorrem logo no início do curso.

Após a aula inaugural, os demais textos serão abordados em quatro seminários de uma hora e meia cada um.¹⁴ No cronograma, já constam desde o início os textos a serem lidos; seu número pode variar de dois a quatro textos obrigatórios, a depender do tema.¹⁵ A finalidade é familiarizar os alunos com conceitos basilares, despertando seu olhar para características dos conflitos, melhores técnicas para enfrentá-los, diferente entre os meios e quando são ou não recomendáveis. Muitas vezes, a discussão dos temas é paralisada pela necessidade de sanar dúvidas que surgiram quando da leitura individual ou para diferenciar a experiência consensual do padrão estudado no sistema contencioso geralmente abordado nas disciplinas regulares de graduação.

Muito embora os meios diferenciados sejam constantemente apresentados como alternativas ao crescimento vertiginoso dos conflitos contenciosos, destaca-se desde o início dos estudos que uma visão meramente utilitarista não se revela adequada.

Afinal, a principal vantagem da utilização dos meios alternativos não é propriamente a redução do número de ações pendentes de julgamento, mas sim o potencial e efetivo alcance da pacificação social, pela qualidade do resultado que eles podem ensejar. Com isso, busca-se favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, os quais terão mais subsídios para identificar as mais adequadas formas de composição dos conflitos intersubjetivos.

Assim, mais do que apenas apresentar as ferramentas, a tônica é mostrar que a busca pelo mecanismo deve considerar a busca do meio

¹⁴ Há indicações de leitura básica, cujo teor será debatido em sala de aula, e de bibliografia complementar, para aprofundamento sobre o assunto.

¹⁵ Cada texto costuma ter entre 8 e 15 páginas; a experiência com textos mais longos e/ou estrangeiros tem revelado menor adesão dos alunos à sua leitura.

mais apropriado para atender aos anseios dos litigantes rumo a uma efetiva pacificação.

3.2. SEGUNDA PARTE. VIVÊNCIAS: MEDIAÇÕES SIMULADAS E PESQUISA DE CAMPO SOBRE CONCILIAÇÃO

Após quatro aulas de conteúdo teórico, são realizadas atividades práticas, dando início à segunda parte dos estudos. Por meio da vivência, permite-se a concreta utilização dos conhecimentos teóricos, para melhor identificar e solucionar problemas jurídicos a partir de casos, instigando a criatividade interpretativa e a análise crítica da matéria estudada.

3.2.1. MEDIAÇÃO SIMULADA

Esta atividade busca traduzir exemplos da práxis existente; para tanto, evidencia-se a relevância da mediação simulada, em que os alunos, em um primeiro momento, são colocados em uma aparente situação de conflito, a fim de que possam desempenhar de maneira mais efetiva os conhecimentos adquiridos.

Ao longo dos anos, foram adotadas diversas modalidades de mediação simulada.

A primeira experiência funcionou por *role play*, em que uma mediadora convidada fez a mediação entre uma dupla de litigantes (representados por alunos), pausando o procedimento oportunamente para comentários e observações dos discentes.

No ano seguinte, uma outra tentativa utilizou formato diverso. Os alunos foram reunidos em grupos de três: um deles atuava como mediador, e os demais figuravam como litigantes. Antes do início das mediações, porém, para facilitar sua performance, foi distribuído a todos um roteiro resgatando o passo a passo do procedimento da sessão de mediação.

Na sequência, foram determinados os grupos; os alunos dividiam entre si as funções de mediador e contendores. Aos alunos “mediandos” foi fornecido um *script* sigiloso, uma consigna com informações privilegiadas sobre motivações e outros elementos relevantes para a resistência de seu personagem. A professora e os monitores acompanhavam o desenvolvimento dos grupos como observadores e, após 45 minutos, os grupos eram desfeitos.

Havia, então, um debate geral sobre as percepções de cada aluno (para expor como se sentiu durante a experiência, as dificuldades vivenciadas, etc.). Merece destaque o fato de que alguns alunos que protagonizavam litigantes, apesar de terem recebido informações privilegiadas por escrito sobre o perfil de seus personagens, acabavam ampliando elementos das crises, trazendo espontaneamente novos dados inicialmente não cogitados (o que, por vezes, trazia complicações ao mediador). Tal inserção pode, por um lado, significar envolvimento e criatividade dos alunos, e, por outro, revelar como a índole combativa e contenciosa está arraigada na percepção dos conflitos.

Em 2009, procurou-se realizar uma sequência mais intensa de atividades de simulação, contando com a especial participação de mediadoras convidadas.

A primeira experiência foi protagonizada por uma mediadora¹⁶ que dividiu os alunos em grupos e realizou dinâmica para que debatessem (primeiro entre si, depois para todos) sobre o conceito de mediação, seus princípios e o papel do mediador.

Após tal recapitulação, uma mediação teve início; nela, uma aluna foi a mediadora e dois alunos, os litigantes; ela e todos os demais foram observadores e comediadores, podendo fazer intervenções durante o procedimento. Os alunos “mediandos” receberam um *script* e comportaram-se conforme as premissas ali constantes.

A aluna-mediadora falou primeiro com um litigante, e o outro aguardou separadamente, fora da sala. Conforme ela ia falando, a professora-mediadora e os demais alunos podiam interromper a sessão e fazer perguntas e observações. Embora interessante, a experiência teve o inconveniente da duração: foi muito longa, extrapolando o tempo geralmente destinado à reunião. Interessante destacar que o caso utilizado para a atividade estava relacionado à esfera civil, mas com diversos desdobramentos, por se tratar de uma relação continuada.

¹⁶ Helena Mandelbaum colaborou valiosamente para essa atividade, prestando seus amplos conhecimentos como experiente mediadora ao corpo discente. Forneceu ainda para o trabalho um caso empresarial que efetivamente ocorrera, possibilitando aos alunos perceberem a amplitude da possibilidade da mediação nos mais diversos ramos.

Na sequência, foi realizada mais uma atividade, nos mesmos moldes da primeira, com a mediadora Célia Regina Zapparolli, que trouxe um caso de direito de família. Aqui cumpre destacar que, além da atuação dos alunos a partir de um *script* comum, cada parte recebeu também a distinção entre a sua posição e o seu interesse, bem como informações sigilosas das quais os demais participantes não tinham conhecimento. Isso permitiu aos alunos um exercício constante de reflexão sobre a importância da postura do mediador e sua linguagem.

3.2.2. PESQUISA DE CAMPO SOBRE CONCILIAÇÃO

Após as atividades de mediação simulada, outra experiência prática é vivenciada na segunda parte do curso. Munidos das experiências amalhadas, os alunos realizam visitas a setores de conciliação em instituições judiciárias; em 2009, foram visitados o Setor de Conciliação do Foro Central da Comarca da Capital do Estado de São Paulo, o Setor de Conciliação do Tribunal de Justiça de São Paulo e, ainda, enfocando a esfera extrajudicial, o Setor Extrajudicial do Foro Central da Comarca de São Paulo.¹⁷

Os alunos devem se dirigir aos setores em dias e horários previamente marcados e assistir a algumas sessões de conciliação, coletando dados específicos sobre a experiência e anotando-os em um formulário previamente fornecido, como já dito. Essa pesquisa procura verificar a presença dos sempre mencionados contratemplos que impedem uma prestação jurisdicional de qualidade, entre os quais é possível destacar como principais o tempo, os custos elevados, a formalidade e a burocracia na resolução dos conflitos judicializados.

A realização de uma análise empírica pode conduzir à verificação objetiva de elementos para aferir a idoneidade da conciliação como ferramenta de efetiva composição.

Nesse sentido, são investigados os seguintes pontos: a) *identificação do caso* (com indicação das partes envolvidas e da natureza do conflito); b) perfil do conciliador (idade, formação e preparação para o exercício da função); c) dinâmica da sessão de conciliação (verificando a contri-

¹⁷ Este, apesar de estar vinculado ao poder judiciário, independe da prestação jurisdicional tradicional, e sua localização é diversa do fórum tradicional.

buição do conciliador, dos advogados, a propensão das partes para o acordo, a utilização do argumento da morosidade do judiciário, a utilização de regras para o procedimento e a influência do direito material); d) *realização de acordo* (existência, iniciativa da proposta, satisfação das partes após a audiência e aproximação de seus contornos em relação ao direito material).

Assim, os alunos podem perquirir a adequação da conciliação tal qual vem sendo atualmente realizada, sobretudo enfocando a capacidade do órgão de ouvir atentamente os fatos apresentados pelas partes, sua percepção das verdadeiras necessidades existentes e, por fim, a apresentação de respostas que correspondam às expectativas pessoais. Procura-se, enfim, constatar a realização de uma conciliação que não favoreça simplesmente o acordo, mas que de fato proporcione um adequado tratamento do conflito.

Após as atividades de pesquisa individualmente realizadas em campo, há um último encontro no núcleo de estudos, no qual os alunos entregam os relatórios por escrito das visitas e falam um pouco da experiência vivenciada.

Os alunos destacaram observações que merecem transcrição:

(i) é frustrante perceber que instrumento tão valioso como a audiência conciliatória seja tão mal utilizado pelos conciliadores (aluna C. P. S.).

(ii) Ressalto a profunda diferença entre a conciliadora que atuou nas sessões do Fórum João Mendes, detentora de formação em psicologia e especificamente em mediação, e aquela que conduziu a audiência no Juizado Especial Central, com formação meramente jurídica (aluna A. T. S.).

(iii) Com relação à forma de condução da audiência pelo conciliador, tenho a dizer que se deu sem grandes formalidades e dando prioridade para o debate entre as partes (aluno J. M. A. M.).

(iv) O que me chamou a atenção nesta sessão de conciliação foi como uma contribuição positiva dos advogados, quando tendentes à aceitação do acordo, pode influenciar efetivamente a chegada ao consenso (aluna B. R. P.).

(v) Lamentável o advogado das partes não saber a real finalidade de uma conciliação. (aluna D. C. P.).

3.2.3. CONEXÃO COM ARTE E CULTURA: LEITURA DRAMÁTICA

Finalmente, em 2009, além das duas últimas experiências apontadas, houve, como dito, a apresentação de leitura dramática teatral sobre a realização de uma mediação, enfocando a expectativa das pessoas envolvidas e a atividade dos mediadores.¹⁸ A apresentação decorreu da adaptação de uma peça teatral cujo projeto originou-se de atividade científica:¹⁹ como trabalho de conclusão de curso de especialização sobre mediação, foi elaborado um roteiro e apresentada uma peça teatral. A atividade passou a ser um dos projetos sociais de uma organização não governamental e visa a permitir a divulgação e disseminação deste instrumento de composição.

O evento foi aberto ao público e contou com a presença de alunos e mediadores.

Após a apresentação da leitura dramática, houve um debate sob a coordenação da atriz e mediadora Lia Sampaio, que convidou a participar do círculo de debates o professor Carlos Alberto de Salles, a professora Giselda Hironaka,²⁰ a magistrada Valéria Lagrasta,²¹ além de monitores de pós graduação do NEMESC.

A experiência foi muito rica e encerrou com grande proveito as atividades do semestre, concretizando de forma ainda mais intensa as profícuas vivências experimentadas durante o desenvolvimento das atividades.

¹⁸ Sua realização decorreu de contato com a mediadora Lia Regina Castaldi Sampaio, que de forma muito generosa e colaborativa dispôs-se a atuar para sua realização, apesar de muitas dificuldades a serem superadas para sua realização.

¹⁹ Como na Faculdade de Direito não havia os equipamentos suficientes para a apresentação de uma peça teatral, houve a adaptação do formato para compor uma leitura dramática.

²⁰ Professora associada do Departamento de Direito Civil da Faculdade de Direito da USP.

²¹ Juíza titular da 2ª Vara de Família e Sucessões da Comarca de Jundiaí/SP e presidente do Núcleo de Conciliação e Mediação da APAMAGIS.

4. SIMULAÇÕES DE ARBITRAGENS. EXPERIÊNCIA DO NEMESC

4.1. PREPARAÇÕES DO CASO

A atividade de arbitragem foi uma das primeiras que surgiu no bojo do grupo coordenado pelo professor Carlos Alberto de Salles, sempre com a preocupação de analisar novas abordagens do processo, bem como oferecer o ensino destas de modo completo, teórico e prático.

Não se pode dizer que a atividade de arbitragem tenha surgido do acaso, mas seu ponto culminante, a arbitragem simulada, certamente surgiu de uma necessidade prática.

Todos gostariam que os alunos participantes não só aprendessem arbitragem, mas também pudessem vê-la na prática e aplicar conceitos aprendidos.

Contudo, a maioria dos procedimentos arbitrais é sigiloso, o que impede a visita dos alunos a instituições e o acompanhamento de audiências. Então, buscou-se criar um ambiente no qual os alunos pudessem aplicar na prática os conceitos aprendidos nas atividades teóricas sobre arbitragem. Assim, decidiu-se criar uma atividade simulada, contando com professores que já atuaram como árbitros.

Com a ideia embrionária do que seria tal simulação, passou-se a pensar nos tipos de questões que seriam passíveis de utilização, por parte dos alunos, nas atividades de aprendizado do funcionamento de uma arbitragem.

Inicialmente, causou embaraço o fato de os alunos estarem apenas no segundo ano letivo da faculdade de direito e não se saber até que ponto eles dominariam uma matéria de mérito do litígio posto, a ponto de defendê-la e discuti-la perante uma banca.

A solução, contudo, foi arriscar, isto é, apresentar questões complexas para os alunos, simplificando-as onde fosse possível, e ajudá-los também naquilo que não fosse transferir o trabalho para terceiros.

Foi nessa esteira que os monitores surgiram, alunos mais velhos com algum conhecimento do assunto ou que já tinham participado da atividade em anos anteriores, sob a coordenação de alunos da pós-graduação.

A espinha dorsal do grupo, portanto, estava formada, e o anúncio da atividade foi feito para alunos do segundo ano letivo da faculdade

de direito da Universidade de São Paulo no ano de 2005, com opção de dois dias semanais para que as atividades fossem realizadas.

Na época, o professor Carlos Alberto de Salles era professor regente de Teoria Geral do Processo para os alunos que eram “os alvos” da atividade; assim, a adesão foi grande.

Passou-se, então, a discutir qual caso prático seria aplicado aos alunos. O objetivo foi traçado: em primeiro lugar, deveria ser um caso com discussão jurídica simplificada, com a consequente remoção de alguns detalhes, e, em segundo lugar, era preciso existir referências doutrinárias e jurisprudenciais para alicerçar qualquer um dos pontos que o grupo fosse defender. Nesse sentido, o caso prático partiu de um famoso caso envolvendo arbitragem no Brasil como pano de fundo de direito material.

A elaboração do caso é feita em duas fases. Primeiro, busca-se uma relação jurídica base, na maioria das vezes contratual, que facilita a vivência dos alunos com regras e legislações aplicáveis. Depois, cria-se um conflito decorrente dessa relação.

Há sempre um inadimplemento, mas com discussões de culpabilidade e arbitrabilidade da questão discutida.

Regra geral, portanto, sempre há uma discussão prejudicial da arbitragem a qual envolve arbitrabilidade, análise das questões que podem ser submetidas à forma de solução de conflitos arbitral, e uma discussão de direito material com alguns aspectos fáticos nebulosos, para que os alunos possam criar (quanto à matéria probatória, por exemplo) e tentar convencer os árbitros que participarão do painel.

4.2. DIVISÃO DE PAPÉIS

Superadas essas fases, buscou-se também garantir aos alunos conhecimento acerca dos regulamentos de câmaras de arbitragem, com o fim de manejá-los e tomar decisões conforme as regras lá estabelecidas. Obviamente, na execução dos casos práticos, os regulamentos precisaram ser simplificados e alguns procedimentos foram extirpados, tendo em vista a exiguidade de tempo, elevada complexidade ou até mesmo irrelevância para o exercício prático proposto.

Desenvolvidas as monitorias, pretendeu-se incluir o maior número possível de alunos no painel arbitral, com a criação de diversos papéis,

como os de peritos de várias matérias, testemunhas variadas e muitos advogados. Essa estratégia foi equivocada, já que o envolvimento dos alunos não ocorreu com a mesma profundidade e o painel mostrou-se mais longo do que os coordenadores do evento consideravam razoável.

Com base nessas experiências anteriores, hoje há uma participação mais enxuta: quatro alunos como advogados de cada uma das partes, um representando cada uma das partes e poucas testemunhas. Os painéis demonstraram que muitas testemunhas e muitos peritos acabavam deslocando o foco da atividade de um plano técnico para um plano teatral, que, embora interessante, não é o ponto principal da atividade.

A alteração de rumo se mostrou interessante, e a criatividade dos alunos levou à busca até de pareceres de professores acerca das questões envolvidas na simulação.

Isso consolidou o entendimento de que a menor quantidade de alunos não significaria menor esforço e, principalmente, menor qualidade.

Viu-se, então, que a redução de alunos participantes concentrava a questão no âmbito técnico-jurídico e envolvia mais os alunos no caso, já que a divisão de trabalho era menor e permitia que eles acompanhassem uma parcela maior do processo criativo da atividade.

Os árbitros, por sua vez, são escolhidos entre professores atuantes na área de arbitragem, bem como especialistas na matéria envolvida. Já foram árbitros das atividades diversos professores, mas sempre atendendo ao requisito da especialização, tão caro na arbitragem.

4.3. CASOS²²

Em 2005, o primeiro das atividades, o caso partiu de uma discussão envolvendo a vinda de uma montadora para o Brasil em associação com uma empresa nacional.

A relação contratual foi bastante simplificada e muitos detalhes foram suprimidos, de modo a permitir o bom desempenho das atividades pelos alunos.

Apesar das dificuldades inerentes ao primeiro ano da atividade, o caso foi destrinchado pelos alunos, que se dedicaram à defesa dos inte-

²² Ver anexo 1.

resses de cada uma das partes e se aprofundaram bastante nas questões envolvidas. De qualquer modo, a experiência foi muito importante para se apresentar a atividade à comunidade acadêmica e tentar torná-la recorrente e disponível aos futuros alunos.

Em 2006, houve um caso prático mais complexo, com maior quantidade de documentos para análise dos alunos. Talvez tenha sido o ano mais importante da atividade até o momento, não só para sua consolidação, mas também para adequação ao seu atual formato.

Tratouse de uma discussão acerca da arbitrabilidade de conflitos societários envolvendo um sócio e uma grande empresa de capital aberto, ambos fictícios. Foi elaborado então um grande número de documentos societários, atas de assembleias e notificações.

Esse foi o ápice de documentos elaborados e, na prática, o máximo de trabalho dado aos alunos. Apesar do temor inicial de que a tarefa seria muito complexa, foi interessante verificar o esforço dos alunos e o seu empenho em compreender questões tão intrincadas e rarefeitas como aquelas ligadas ao direito societário.

Entre os ótimos resultados colhidos em 2006, está o fato de que a atividade serviu para consolidar a convicção de que os alunos não precisam ter aprendido na faculdade a questão que serve de pano de fundo da arbitragem. Basta um bom preparo acerca do instituto da arbitragem e, posteriormente, um estudo dirigido, para que as questões postas pelo problema e contidas no caso prático sejam solucionadas de alguma forma por eles.

Em 2007, 2008 e 2009, os casos seguiram os mesmos padrões de 2006, quais sejam, questões atuais e polêmicas de arbitragem. Houve muito trabalho por parte daqueles que minutaram o caso, já que não teve um caso real para servir de inspiração.

No primeiro dos anos, foram trazidas questões envolvendo direito administrativo, direito internacional privado e direito público, com a criação de um novo Estado, Cabo Leste, que passava por problemas em relação a licitações realizadas antes de sua independência. Os alunos se debruçaram com afinco sobre as questões apresentadas, entre elas questões envolvendo projetos de hospitais elaborados. Eles estranharam a quantidade de prova a ser produzida durante o painel arbitral, mas,

infelizmente, a criação e o encaixe desta criação no âmbito do painel arbitral também faz parte da atividade.

Claro, a verossimilhança deve estar presente, e o trabalho de convencimento dos árbitros é fundamental. Nem todas as situações possíveis podem ser previstas, e os grupos participantes devem estar prontos para rebater argumentos e provas com presença de espírito, já que faz parte do aprendizado vivencial apresentar reações de acordo com o papel desempenhado, uma vez que não é possível prever todos os atos que podem ocorrer durante a instrução.

Em 2008, a discussão envolveu uma sociedade existente entre duas empresas, uma de transporte e uma petrolífera. Nessa relação também foram discutidas questões de direito concorrencial, especialmente quanto à relação societária entre as empresas e a obrigatoriedade de aquisição de quantidades mínimas de combustíveis. A atividade também foi um grande sucesso. O esforço dos alunos demonstrou que o modelo adotado estava funcionando.

Em 2009, a discussão envolveu uma relação de consumo na aquisição de um imóvel.

Foram discutidas as questões da arbitrabilidade da discussão, do cumprimento substancial de obrigações, da consignação em pagamento e da responsabilidade civil.

Felizmente o padrão estava consolidado. O mecanismo de trabalho dos alunos, o raciocínio e a lógica jurídica, com maior ou menor complexidade, também se mantêm os mesmos, com a problematização de experiências próximas da prática.

O próximo objetivo do grupo é o desenvolvimento desta atividade através de uma disputa entre instituições de ensino. A ideia está lançada, e seu desenvolvimento já começou.

CONCLUSÃO

A experiência do NEMESC merece reflexão. Nascida da necessidade, ela representa um modelo que deu certo, tentando aliar teoria e prática vivencial. A ponte entre essas duas formas de aprendizado ainda não encontrou uma fórmula adequada dentro das disciplinas dos cursos de direito. A partir do ineditismo do tema (meios alternativos de solução

de controvérsias), o NEMESC desenvolve os seus estudos e as suas pesquisas com envolvimento de alunos de graduação e pós-graduação. O NEMESC, sobretudo, enfrentou o desafio de encontrar a dose adequada entre atividades teóricas e práticas, com a firme preocupação de estabelecer, na mente do aluno, um permanente diálogo entre ambas. Como demonstrado, o NEMESC, ao longo dos anos, vem buscando esta dose correta, tendo como premissa a crença na capacidade dos alunos de inteligência, investigação e resposta a problemas apresentados. Daí a convicção de que se trata de experiência a ser partilhada e multiplicada.

ANEXO 1 – LISTA DE CASOS DO NEMESC E ÁRBITROS DO PAINEL ARBITRAL

Ano	Caso	Árbitros
2005	Cobrafoauto-Conflito contratualmente fábrica de veículos e distribuidora no Brasil	Fábio Nusdeo, Carlos Alberto Carmona e Antonio Carlos de Araújo e Cintra
2006	Livraria leitura e livros SA-Conflito societário	Carlos Alberto Carmona, Marcos Paulo de Almeida Salles e Fabio Nusdeo
2007	Cabo leste-Conflito envolvendo. Direito Administrativo e Direito Internacional Público e Privado	Carlos Alberto Camona, Maristela Basso e Paula Andréa Forgione
2008	Brasil via LTDA-Conflito envolvendo. Direito falimentar, Direito societário e Direito concorrencial	Carlos Alberto Camona, Carlos Alberto de Salles e Paulo Fernando Campos de Toledo
2009	Construcasa-Conflito envolvendo. Direito do consumidor e responsabilidade civil	Carlos Alberto Carmona, Alberto do Amaral e Hermes Marcelo Huck

Fecha de recepción: 15-06-2011.

Fecha de aceptación: 26-06-2011.

¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica

SILVINA PEZZETA*

RESUMEN

En Argentina, la enseñanza del Derecho es un tema que se incorporó recientemente como objeto de las investigaciones jurídicas. El interés por este tópico fue lo suficientemente importante como para que apareciera una revista dedicada exclusivamente a tratarlo, *Academia*, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En este artículo ofrezco una clasificación de los trabajos que aparecen en los dieciséis números de la *Revista Academia* para, a partir de ella, establecer algunas de las dificultades que determinan la restricción de temas y métodos que impera en el estudio de la educación jurídica.

PALABRAS CLAVE

Educación jurídica - Investigación - Métodos.

ABSTRACT

In Argentina, legal education is a new topic in the legal scholarship. The general interest in this topic conducted to the creation, by the Pu-

* Doctora en Derecho por la Universidad Nacional de Rosario y becaria posdoctoral de CONICET. Profesora de Sociología del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Docente de Epistemología en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

blication Department of the Law School of the Buenos Aires University, of a review dedicated exclusively to it. In this article I offer a classification of the published works to highlight the difficulties that limit the approaches to legal education and the restricted methodology used.

KEYWORDS

Legal education - Research - Methods.

INTRODUCCIÓN

En Argentina, la enseñanza del Derecho es un tema que se incorporó recientemente como objeto de las investigaciones jurídicas. De hecho, el interés por esta materia fue lo suficientemente importante como para que apareciera una revista dedicada exclusivamente a tratarlo. Me refiero a la Revista Academia, del Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que lleva editados dieciséis números desde el año 2003.¹ Sin dudas es alentador que un tema fuera de los cánones tradicionales de la investigación jurídica capte la atención de los abogados.² Pero, a pesar de estos avances, los limitados

¹ Otro indicador del valor del tema es el espacio que ocupa la educación legal en el Congreso Anual de Sociología del Derecho, en el que se organiza una mesa de debate dedicada de manera exclusiva a su tratamiento. Este hecho dio lugar a una ponencia, *Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica*, de GONZÁLEZ, Manuela; M. Gabriela MARANO; Carola BIANCO; M. Cecilia CARRERA y M. Inés BERISSO, presentada en el XI Congreso de Sociología Jurídica, Universidad de Buenos Aires, 2010. La intención de las autoras es ofrecer un "estado del arte", categoría de trabajo que, según explican, tiene ya una tradición dentro de la investigación. No voy a tomar como referencia lo que sucede dentro del marco del Congreso Anual de Sociología del Derecho porque, se supone, quienes participan deben adoptar las reglas propias de la investigación social aplicadas al campo jurídico. Aunque, de la experiencia personal en la participación y del trabajo de investigación mencionado, se concluya en que no siempre es así.

² La educación jurídica ha sido tratada por diversos autores y, como se puede observar en la publicación en la sección "Clásicos" de la Revista analizada, existen artículos que tienen más de cincuenta años. Pero éstos son trabajos aislados, no son más que excepciones y no es posible considerar que sus autores escribieran sobre el tema por considerarlo jurídico propiamente dicho. Una de las excepciones la constituye la posición de Luis Warat, para quien la educación jurídica es una de las fuentes, en sentido amplio, del Derecho. WARAT, Luis, "Educación y Derecho", en *Revista del Notariado*, Buenos Aires, 1974, p. 6.

aspectos que se abordan cuando se estudia la educación legal, y las formas de hacerlo, son indicadores interesantes de los desafíos existentes en el campo de producción del conocimiento jurídico, tanto en esta área como en general.

Un análisis atento de los estudios sobre enseñanza del Derecho pone de manifiesto que una de sus características sobresalientes es su limitación a dos ejes: “qué” y “cómo” se enseña. A su vez, estas publicaciones sobre el contenido o la forma adoptan dos estilos, el de ensayo y el de estudio apegado a las reglas de las investigaciones sociales. En este artículo ofrezco una clasificación de los trabajos que aparecen en los dieciséis números de la Revista Academia para, a partir de ella, establecer algunas de las dificultades que determinan la restricción de temas y métodos que impera en el estudio de la educación jurídica. En el apartado final brindaré algunas ideas para ampliar las bases y los objetivos de las investigaciones sobre la enseñanza del Derecho.

I. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS FACULTADES DE ABOGACÍA COMO OBJETO DE ESTUDIO. CLASIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS PUBLICADOS

La Revista Academia, única en Argentina dedicada exclusivamente a la educación jurídica, constituye un caso interesante para relevar las características del campo de producción del conocimiento jurídico en este tema, pero también en aquellos que requieran un abordaje distinto del tradicional.³ Aunque se trata de una publicación nacional, los trabajos son de autoría local e internacional. No obstante, aquí tomo la publicación como ejemplo de lo que sucede en nuestro país por cuanto la Dirección, el Consejo Editorial y el Comité Evaluador están compuestos mayoritariamente por profesores, autores y académicos argentinos. Esto permite establecer las características del campo respecto de la educación jurídica como tema de estudio.

En Academia se publican trabajos bajo los siguientes títulos: “Artículos”; “Debate”; “Actualidad universitaria”; “Clásicos”; “Históricas”; “Estudios e investigaciones”; “Notas sobre estrategias de enseñanza e

³ Me refiero al tratamiento dogmático de las leyes vigentes.

Internet” y “Bibliográficas”. En todos ellos se pueden encontrar elaboraciones individuales y colectivas. En algunos casos se trata de la reedición de artículos y, en otros, de trabajos inéditos. La extensión de los mismos es diversa.

A los fines establecidos en este artículo es necesario, en primer lugar, establecer una primera división entre los trabajos publicados. Por una parte, se encuentran aquellos que, efectivamente, se ocupan de la enseñanza del Derecho. Por la otra, aparecen los demás, los que no tratan sobre la educación legal sino que refieren a temas diversos tales como los problemas propios del campo de producción del conocimiento jurídico,⁴ los resultados de las autoevaluaciones de las Facultades de Abogacía o cuestiones referidas a la práctica litigiosa.

Hecha esta primera distinción, es posible hacer otra sobre el grupo de los trabajos que se abocan a la educación jurídica. La división se traza teniendo en cuenta dos aspectos: el tema y la forma de abordarlo. Así, respecto del tema, pueden encontrarse trabajos que se abocan al qué o al cómo de la enseñanza, o a ambos. Con relación al abordaje, lo hacen de dos maneras posibles pero excluyentes, o bien se trata de ensayos, o bien de investigaciones afines a las científico-sociales.⁵ Por tanto, hay seis posibles combinaciones según las coincidencias entre características:

	Qué	Cómo	Qué y cómo
Ensayos			
Investigaciones			

⁴ El concepto de campo de producción del conocimiento está tomado de la teoría de Basil Bernstein, quien fuera un reconocido sociólogo de la educación. Así, él divide entre campo de producción de los conocimientos y campo de recontextualización de los mismos. En el primero, valga la redundancia, se produce el conocimiento por medio de la investigación. A nivel educativo, la universidad es un campo de producción y no sólo de recontextualización, como lo son las escuelas secundarias y primarias. Se puede ver: BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, London, Taylor & Francis, 1996, pp. 71 y ss.

⁵ Sólo considero los trabajos de investigación social porque la educación jurídica no resiste otra forma de abordaje como, por ejemplo, el dogmático. Esto es así porque la educación legal no puede tratarse a partir de las normas que la regulan.

Como cada clasificación implica el uso de algunos criterios y el descarte de otros, es menester que se expliciten los empleados para trazar las separaciones en estas categorías, y a ello está abocado el próximo apartado. Pero antes quisiera recordar, además, que toda clasificación, analítica y relativamente arbitraria, refleja el interés y el marco teórico de quien la hace. En este orden de ideas, el objetivo es ofrecer una mirada desde el campo de producción del conocimiento jurídico, poniendo énfasis en las tensiones que existen a la hora de realizar investigaciones sociológicas, o en la línea de las Ciencias Sociales, sobre el Derecho. Esto se hace partiendo de un pequeño marco conceptual⁶ compuesto por las ideas de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein pero también con la atención puesta en las sugerencias de Howard Becker⁷ respecto de cómo aguzar el ingenio para producir nuevo conocimiento en la investigación social.

A. QUÉ ES Y QUÉ NO ES ESCRIBIR SOBRE EDUCACIÓN LEGAL

La primera clasificación de los trabajos publicados muestra un dato de interés: hay un gran número de publicaciones sobre temas que no tienen que ver con la educación legal. Por lo tanto, es importante decir algo respecto de la distinción entre trabajos que refieren a la educación legal y trabajos que no lo hacen. Porque, ¿qué es referirse a la educación legal y qué no lo es? Decir que temas como la ética académica; las creencias de los juristas sobre la ciencia del Derecho; la filosofía política; el derecho de la educación, la segmentación de la profesión jurídica o las dificultades de la implementación de la igualdad de sexos en el acceso a la magistratura no tienen que ver con la educación jurídica requiere de algunas precisiones. Para ello, se toma como punto de apoyo teórico la distinción entre campo de producción y campo de reproducción del conocimiento, del sociólogo inglés Basil Bernstein.⁸

⁶ Uso el concepto de “marco conceptual” en sentido amplio y con una finalidad heurística. Un marco teórico requiere de mucha más precisión y se utiliza para investigaciones con objetivos de más largo alcance que el presente. Sobre el tema se puede ver: SAUTU, Ruth y otros, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, Clacso, 2005.

⁷ BECKER, Howard, *Trucos del oficio. Cómo conducir una investigación en ciencias sociales*, Madrid, Siglo XXI, 2009.

⁸ En realidad, Bernstein utiliza una triple distinción cuando estudia las formas de producción y circulación del conocimiento. En su teoría se explicitan tres campos: de

El campo de producción del conocimiento es el espacio en el que se elaboran las teorías que permiten conocer el mundo. La producción del conocimiento es el resultado de la investigación y, en el contexto en el que Bernstein diseña su teoría, este campo se ubica en las universidades. Por otra parte, el campo de reproducción replica el conocimiento, previamente recortado, del campo de producción. La característica principal de este campo es que el recorte obedece a reglas de dos clases: por un lado, instruccionales; por el otro, regulativas. Si bien las primeras son las que están directamente relacionadas con el tipo de conocimiento de que se trate,⁹ las segundas, que constituyen el orden, la relación y la identidad, crean orden social y son, por eso, las más importantes. Este pasaje de un campo al otro produce el discurso pedagógico.

Muchos de los trabajos que no refieren a la enseñanza del Derecho se ocupan del avance de alguna disciplina en particular, como, por ejemplo, el Derecho Constitucional o el Administrativo. Estos temas son importantes pero, así tratados, refieren a problemas propios del campo de producción y no del de reproducción, que es el que debe estudiarse cuando queremos referirnos a la educación jurídica. La diferencia entre campo de producción y de reproducción permite evitar el error de intentar explicar lo que se enseña en éste estudiando lo que sucede en el primero. Debido a que los recortes del conocimiento son el producto de una lucha de poder, lo que se investiga en el campo de producción no es el único factor que direcciona lo que se enseña en el campo de reproducción. También en este sentido dice Tenti Fanfani respecto del currículum:

La tendencia a la rutinización del currículum y a la autorreproducción de la institución escolar (resistencia al cambio de toda burocracia insti-

producción, de recontextualización y de reproducción. Cuando elaboró estas distinciones estaba pensando, sobre todo, en la educación primaria y secundaria. En la Universidad, los campos se superpondrían, en especial los de recontextualización y reproducción.

⁹ Bernstein lo explica con un ejemplo cuando señala que la física que se enseña en las escuelas no tiene mucho que ver con lo que sucede en los laboratorios: *¿Quién decide lo que es la física? Depende de su relación con otros discursos. Y la relación de la física en la reproducción, en la escuela, puede ser muy distinta de la relación de la física respecto de otras disciplinas en el campo de su producción.* En BERNSTEIN, B., *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure Editorial, pp. 108 y ss.

tuida, tal como vimos en la unidad dos de esta carpeta) se expresa en las dificultades que encuentra todo proceso de cambio o actualización del conocimiento escolar. De allí que en la mayoría de los casos tiende a observarse un retraso (variable según los casos, las disciplinas, los momentos históricos, etc.) de la cultura escolar en relación con el estado de avance de los conocimientos y la cultura socialmente disponibles.¹⁰

Pero, además de la importancia de estimar los factores sociales que condicionan lo que se enseña, es crucial redoblar la atención en el caso de las Facultades de Derecho argentinas por cuanto su objetivo está bastante alejado de la investigación.¹¹ De hecho, las universidades nacionales cumplen varias funciones relevantes y, entre ellas, la más importante es formar a los futuros profesionales liberales. Las carreras de Abogacía tienen un marcado perfil en esta línea. A esto se suman las dificultades de un campo de producción del conocimiento al servicio del abogado litigante y el juez.

Estas características del campo de producción del conocimiento jurídico quedan plasmadas en los trabajos que aquí clasifico como no abocados a la educación jurídica. Así, el tratamiento de temas como los conflictos existentes a la hora de hacer investigación científica desde el Derecho y los artículos que refieren a temas como la diversificación del perfil profesional, el rol de las mujeres como abogadas o magistradas o los perfiles de los jueces, se explican por el estado de situación señalado; por un lado, por los conflictos que se presentan a la hora de investigar y producir conocimiento en una Universidad que tiene por finalidad principal formar profesionales liberales; por el otro, por el peso que tiene el Derecho como una actividad preponderantemente vinculada al litigio y la magistratura, lo que insume la mayor parte del material bibliográfico que se produce.

El apartado siguiente se referirá a las características del otro grupo de trabajo, los que toman la educación jurídica como objeto de estudio.

¹⁰ TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la Educación*, Bernal, Universidad de Quilmes, 2004, p. 63.

¹¹ Sobre este tema pueden verse: FUCITO, Felipe, *El profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2000, p. 38; PÉREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985, p. 11, y NAIDORE, Judith, *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

Se encontrará en grupo una lógica, transversal a la temática y el abordaje, que responde a las mismas cuestiones que las analizadas aquí. Ofreceré un análisis detallado para explorar, luego, algunas posibilidades de rompimiento de estos límites.

B. ENSAYOS Y ESTUDIOS

Esta clasificación toma como punto de partida la adhesión a la distinción entre juicios de valor y juicios descriptivos. La ciencia moderna surge de esta separación entre las posibilidades del discurso. A partir de esta disociación, la Filosofía como disciplina del conocimiento tuvo que volver a definir su *status*, y una manera de ratificar su importancia fue dedicándose a los discursos valorativos.¹² El Derecho, como disciplina del conocimiento, tuvo que enfrentar esta situación que, hasta la actualidad, la implica en discusiones interminables.¹³

Cuando se analizan los trabajos sobre educación jurídica desde esta perspectiva se encuentra que uno de ambos rasgos, descriptivo o valorativo-prescriptivo, predomina y define el tipo de análisis de que se trata. Es posible distinguir, en función de esto, entre los artículos basados en investigaciones o que intentan describir distintos aspectos haciendo uso de herramientas de teorías sociales de manera estructurada, por una parte, y, por la otra, los ensayos.¹⁴

Es preciso decir que clasificar así es, antes que nada, una manera de analizar a partir de características predominantes pero que, si se fuera

¹² Con relación a estos temas se puede ver: GUARIGLIA, Osvaldo y Graciela VIDIELLA, *Breviario de ética*, Buenos Aires, Edhasa, 2011; VELASCO, Marina, *¿Qué es la justicia? Argumentos filosóficos sobre lo justo y lo injusto. Discusión sobre los cupos de raza y género*, Buenos Aires, Eudeba, 2011, y D'AURIA, Aníbal, "Ciencia del Derecho y crítica del Estado: Kelsen y los anarquistas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 12, 2008. Otra manera de resignificar su función fue la de convertirse en una disciplina al servicio de la ciencia, dedicándose al análisis del lenguaje, que es el recurso básico de los científicos. Ésta fue la postura de la filosofía analítica.

¹³ De hecho, entre los trabajos de la revista calificados como no dedicados a la educación legal, muchos refieren a los problemas epistemológicos que acucian a los investigadores jurídicos.

¹⁴ Sobre el género ensayo se puede ver [en línea] <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232007000100003> [Consulta: 20 de agosto de 2011].

completamente riguroso, los trabajos que aquí denominamos investigaciones empíricas o descriptivas/estructuradas, en muchos casos tampoco alcanzarían este estatus. En parte se debe a que los artículos elaborados para una revista, a menos que traten sobre investigaciones de largo alcance, son una combinación de discursos de ambos tipos.¹⁵ En parte, por las dificultades propias del campo de producción a las que me referiré más adelante con detalle. Por ambas razones, y a pesar de la ambigüedad señalada, la clasificación es apropiada.

En cuanto a los ensayos, son trabajos llenos de ideas sobre lo que hay que hacer y por qué, con base, la mayoría de las veces, en la experiencia de quien escribe.¹⁶ El estilo de escritura, la apelación a la argumentación basada en ideas teóricas diversas articuladas con gracia y creatividad, el uso de la intuición y el llamado a la empatía de un lector que, se sobreentiende, es también profesor de Derecho, inclinan a considerar como tales a la mayoría de las publicaciones de este grupo. Dentro de esta categoría incluyo además a aquellos artículos en los que el autor se ocupa de relatar su experiencia personal como profesor de algún curso y, casi inevitablemente, proporciona consejos. Todos estos trabajos cuentan con menos pretensiones estilísticas y tienen un alcance prescriptivo-evaluativo menor.

Sean trabajos descriptivos o ensayos, ambas clases se dedican a uno de estos dos temas o a su combinación: el qué, o currículum, y el cómo, o la pedagogía. En el próximo apartado se verá esta dimensión de los trabajos publicados.

C. QUÉ Y CÓMO

Del relevamiento de los trabajos, tal como adelantara, se desprende que hay dos temas principales que ocupan a los autores. Éstos son, según

¹⁵ Ruth Sautu dice, refiriéndose a trabajos de investigación, que no hay que confundir éstos con lo que llama "ensayos o investigaciones bibliográficas ilustradas con datos empíricos". SAUTU, Ruth, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere, 2003, p. 28.

¹⁶ En este caso también se podría aplicar el concepto de investigación-acción en educación, del autor inglés John Elliot. Ver ELLIOT, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990, pp. 23 y ss.

la teoría de Bernstein, el “qué” y el “cómo” de la enseñanza o, en otras palabras, el currículum y la pedagogía.

Que en los trabajos de los autores se encuentre, casi exclusivamente, una atención dirigida al currículum y la pedagogía no significa, por supuesto, que los estudien siguiendo los lineamientos de este autor. De hecho, como la mayoría de los trabajos son del tipo del ensayo, el acercamiento a alguna de estas dimensiones se hace sin adoptar una teoría expresa sobre la educación. Sin embargo, parece un buen punto de partida trazar el paralelo porque la misma teoría de Bernstein aborda estas dos dimensiones, entre otras, pero teniendo en cuenta distintos niveles. Esto es útil, además, para explorar los temas que no se tratan cuando se estudia la educación legal.

Bernstein es un sociólogo y, como tal, concibe a la práctica pedagógica como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la producción, y reproducción, cultural.

El objetivo de su enfoque es señalar los condicionamientos sociales de la educación, su carácter contradictorio –de reproductora pero también de productora cultural– y la manera en que contribuye a la formación de la conciencia de los sujetos. Por eso especifica que la práctica pedagógica es:

...el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos en clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción.¹⁷

La teoría gira en torno a tres conceptos: código, clasificación y enmarcamiento, que están presentes en las descripciones de todos los niveles que aborda: macroinstitucional, microinteraccional y subjetivo. El concepto genérico de código es trasladado al ámbito de la acción pedagógica y surge el concepto de código de conocimiento educativo, que se explica, también, por la estructura macrosocial. El código de conocimiento educativo está compuesto por tres sistemas de mensajes: el currículum, la

¹⁷ BERNSTEIN, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, traducción propia, London, Taylor & Francis, 1996, p. 90.

pedagogía y la evaluación, que son distinguibles sólo analíticamente ya que en el campo se los encuentra integrados.

El currículum es un principio por medio del cual se relacionan ciertos contenidos con ciertos períodos de tiempo. La pedagogía es el cómo de la comunicación educativa, la forma legítima de transmisión del conocimiento. Se trata de un conjunto de reglas que rigen la relación entre transmisores y adquirentes. Éstas son las reglas de jerarquía, de secuencia y ritmo y de criterio. La primera regula a las otras dos porque es la que determina los roles de transmisor y adquirente. Por último, la evaluación es la verificación válida del conocimiento. Pero, además de la explicación estructural y los niveles mezo y microsociológicos, a Bernstein le interesa analizar el nivel subjetivo del fenómeno. Para eso, estudió cómo tales niveles se transforman en parte de la conciencia subjetiva. Es decir, integró lo macro con lo micro, tratando de superar esta clásica dicotomía sociológica.

La teoría de Bernstein es un buen ejemplo de la cantidad de aspectos que se pueden estudiar en relación con la educación. Si bien el currículum y la pedagogía son parte de su teoría, éstos se analizan en sus diferentes niveles: macroinstitucional, microinteraccional y subjetivo. Además, la educación misma es considerada como un componente fundamental de la sociedad. Así, estos conceptos y los diferentes grados en los que se pueden aplicar dieron lugar un sinnúmero de investigaciones empíricas que abordaron no sólo el nivel institucional de la educación, es decir, lo que pasa en una escuela o en una Universidad, sino también lo que sucede en las aulas: microinteraccional, o el impacto que tiene en la formación de los sujetos: subjetivo. También, dado que la teoría se apoya en conceptos como código, clasificación y enmarcamiento, que tienen su correlato en los conceptos de clase social, poder y control, se han estudiado con ella cambios en sistemas educativos nacionales. En los trabajos sobre el currículum y la pedagogía que se publican en *Academia*, hay un enfoque casi limitado al nivel microinteraccional (lo que sucede en las aulas) y macroinstitucional (lo que se enseña en alguna facultad). Los niveles macrosociológicos, tales como la consideración de la educación jurídica en tanto parte del sistema universitario o el impacto a nivel subjetivo, son menos estudiados.

La teoría de Bernstein es sociológica y, por lo tanto, la misma comparación con los temas de los estudios publicados en Academia podría hacerse con teorías de otro tipo: psicológicas, pedagógicas, antropológicas y filosóficas. La elección de ésta en particular es sólo una posibilidad, entre tantas, que responde al conocimiento más detallado que poseo de la teoría del autor inglés. Ahora bien, lo que interesa aquí es resaltar el constreñimiento temático, que también afecta a quien escribe, y que tiene origen teórico pero también material. Estos límites son el objetivo del apartado siguiente.

II. RESTRICCIONES Y LÍMITES PROPIOS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO JURÍDICO

En primer lugar, la limitación teórica está dada por las características propias del campo de producción del conocimiento jurídico. Una de ellas, la predominancia de bibliografía destinada a quienes se desempeñan como abogados litigantes o empleados y funcionarios del Poder Judicial, implica que los temas estén directamente relacionados con la legislación vigente, su interpretación y el análisis de la jurisprudencia respectiva. Este tipo de trabajos, que se denomina “dogmática” o “ciencia del Derecho”, cumple una función relevante para quienes se dedican al ejercicio liberal de la profesión.¹⁸ Se han criticado con insistencia las carencias epistemológicas de la dogmática y propuesto que se la tome, junto con las normas positivas, como objeto de estudio, lo que daría lugar a una metadogmática.¹⁹ Ésta sería verdadera ciencia del Derecho. Pero, y aquí quiero poner el acento, todavía es necesario decir que si la dogmática y la legislación se toman como objeto de estudio, éste puede ser de distintos tipos. Puede tratarse de un análisis del lenguaje, de un estudio sobre la dimensión valorativa, moral o política, o puede ser un trabajo descriptivo. Este último es el que me interesa especialmente. Los estudios descriptivos del Derecho lo enfocan en su faz de hecho social y, a partir de esto, se abre un abanico de posibilidades muy amplio. Los estudios del Derecho

¹⁸ NINO, Carlos, *Introducción al análisis del Derecho*, Buenos Aires, Astrea, 2005, Cap. 5.

¹⁹ GUASTINI, Ricardo, *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del Derecho*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 29. En esta obra, el autor se refiere a la propuesta de Giovanni Tarello en tal sentido.

de esta clase suelen agruparse bajo el rótulo de Sociología del Derecho o, en el mundo anglosajón, como *Law and Society*. Y, a pesar de las discusiones que hay en torno a qué es la Sociología del Derecho, lo importante es que se distingue en dos aspectos de otras disciplinas jurídicas: está interesada en los hechos y necesita, indefectiblemente, del auxilio de teorías no jurídicas. De hecho, para Lawrence Friedman, *Law and Society* no es una disciplina sino la aplicación de otras disciplinas a un sistema social específico,²⁰ el jurídico.

La apelación a teorías no jurídicas es lo que permite posicionarse desde fuera del Derecho para estudiarlo y atender a otros aspectos que no son los tradicionales o internos. La necesidad de leer y aprender de investigaciones de sociólogos, antropólogos o psicólogos permite ejercitar la imaginación y ampliar los horizontes. Pero esta actividad ampliatoria tiene sus riesgos. Por una parte, la identidad jurídica de los trabajos suele difuminarse y se reciben acusaciones de que no se trata de Derecho sino de alguna otra cosa. Esto tiene como resultado, por ejemplo, la aparición de dificultades para publicar los trabajos. Pero, de otra parte y más importante aún, surge la imposibilidad de llevar adelante investigaciones sobre problemas que requerirían de equipos interdisciplinarios y de la formación en técnicas cuantitativas y cualitativas, además de recursos económicos, para concretarlos.

La forma en que está organizada nuestra Universidad, por Facultades que funcionan como compartimentos estancos, no favorece la relación ni la formación en distintas áreas. Así, un estudiante de grado o posgrado queda atrapado en su disciplina y se especializa en ella sin poder aprender de otras y cruzar fronteras. Si no es posible salir de los casilleros predeterminados, no será fácil romper los límites de los monopolios establecidos sobre qué es y qué no es Derecho, y sobre las formas válidas de estudiarlo. Los consejos de Becker, que denomina "trucos del oficio", útiles para saltar las fronteras e investigar más allá de los imaginarios sociales y sociológicos, son difícilmente aplicables en un campo de producción del conocimiento tan rígido. No obstante, algunos problemas nuevos se van incorporando, como se verá en el próximo punto.

²⁰ FRIEDMAN, Lawrence, "Coming of Age: Law and Society Enters an Exclusive Club", en *Annual Review Law and Society*, 2005, 1:1-16 [en línea] <<http://www.arjournals.annualreviews.org>>, by University of Wisconsin, 24/04/2007.

III. OTROS TEMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN LEGAL PARA ROMPER EL TECHO DE CRISTAL

Aunque señalé que los temas que tratan los autores son básicamente dos, currículum y pedagogía, también hay unos pocos trabajos que refieren a otras cuestiones. Éstas son la educación jurídica que tiene lugar en las escuelas judiciales, la formación que reciben los profesores en la Carrera Docente, la educación de posgrado y la evaluación institucional de la enseñanza. Algunos de estos trabajos no son más que informes sobre modificaciones de planes de estudios de la Carrera Docente o la publicación de los resultados del proceso de autoevaluación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que se encuentran en el apartado “Actualidad universitaria”, y sus autores no pretenden más que difundir información.

A pesar del carácter de meros informes de algunos de estos trabajos, se trata de la exploración de otros temas y eso sólo es de, por sí, alentador. No obstante se ve aparecer el sesgo del qué y el cómo porque, tanto la formación de los profesores como la de los jueces y la educación de posgrado, son temas que se tratan sólo en estos aspectos, que constituyen un verdadero techo de cristal. Salvo el proceso de evaluación, que implica necesariamente una perspectiva macroinstitucional, en los otros se observa el mismo recorte. Ahora bien, ¿cómo pensar otros temas? ¿Cómo superar el techo de cristal del qué y el cómo de la enseñanza del Derecho?

Creo que la clave para esto es pensar qué tipo de discurso estamos usando cuando escribimos sobre la educación legal para definir con qué conjunto de herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas contamos. Difícilmente se pueda ir muy lejos sin reflexionar sobre este punto porque no es lo mismo evaluar que describir. En ambos casos se trata de tareas que requieren de un marco explícito de conceptos teóricos y del establecimiento preciso de fines a buscar. Si se quiere estudiar la educación legal, es preciso saber qué haremos: ¿Describiremos lo que sucede, o sucedió, en un espacio y tiempo recortados según objetivos acordes a nuestro marco teórico? ¿Incluiremos una valoración de lo que sucede? Y si lo hacemos, ¿desde qué teoría ética y metaética?

Además del punto señalado, es necesario esforzarse para no caer en la tentación de hacer recomendaciones sobre lo que debería enseñarse y cómo hacerlo. En cambio, es preciso empezar por estudiar la educación y el Derecho como hechos sociales para luego agregar los niveles mezo y macrosociológicos además del micro. Claro que, en tal caso, aparece el obstáculo material que mencionara: resulta difícil, por nuestra formación de grado pero también por la falta de acceso a formación de posgrado, adquirir las herramientas metodológicas y formar grupos para abarcar otros temas. Sin embargo, si queremos ampliar las fronteras, tenemos que lidiar con estas dificultades.

CONCLUSIONES

Del análisis de los trabajos publicados se deduce que el campo de producción del conocimiento jurídico tiene características que limitan sus resultados a trabajos dogmáticos, o bien, sin serlo, destinados al uso de los abogados litigantes y de los jueces en sus argumentaciones prescriptivas. Además, esta predominancia del Derecho como técnica regulativa social se refuerza en un sistema universitario nacional orientado a la formación de profesionales liberales. Estas características limitan el enfoque de quienes escriben sobre el Derecho y, también, generan las confusiones entre campo de producción y reproducción de quienes escriben sobre disciplinas pensando que explican, de tal manera, la educación legal.

La investigación en Derecho, bajo cualquiera de los paradigmas vigentes en Ciencias Sociales, se convierte en una necesidad si se quiere ampliar el imaginario y generar cambios. Los trabajos de Academia son un buen indicador de las enormes dificultades que se encuentran a la hora de abordar temas que requieren, si se quiere ir más allá del estilo ensayístico, herramientas teóricas y metodológicas que se utilizan en otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

Friedman, en el artículo citado, señala que en los países no desarrollados los estudios sociológicos del Derecho son un lujo que no podemos afrontar y que esta clase de enfoque tiene un espacio más que marginal en la planificación. Sin embargo, justamente por la carencia de recursos, creo que es preciso reforzar aquellas actividades del campo de producción

¿QUÉ INVESTIGAR SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS FACULTADES DE ABOGACÍA? EL TECHO DE CRISTAL EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOJURÍDICA

SILVINA PEZZETA

que permitan salir de la mera reproducción a la que tiende el Derecho. Sin investigación será más difícil proponer los cambios que consideramos necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Howard, *Trucos del oficio. Cómo conducir una investigación en ciencias sociales*, Madrid, Siglo XXI, 2009.
- BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, London, Taylor & Francis, 1996.
- BOURDIEU, Pierre, "Elementos para una sociología del campo jurídico", en *La fuerza del Derecho*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 2000.
- D'AURIA, Aníbal, "Ciencia del Derecho y crítica del Estado: Kelsen y los anarquistas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 6, nro. 12, 2008.
- ELLIOT, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- FRIEDMAN, Lawrence, "Coming of Age: Law and Society Enters an Exclusive Club", en *Annual Review Law and Society*, 2005, 1:1-16, [en línea] <<http://www.arjournals.annualreviews.org>>.
- FUCITO, Felipe, *El profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- GONZÁLEZ, Manuela; M. Gabriela MARANO; Carola BIANCO; M. Cecilia CARRERA y M. Inés BERISSO, *Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica*, presentada en el XI Congreso de Sociología Jurídica, Universidad de Buenos Aires, 2010.
- GUARIGLIA, Osvaldo y Graciela VIDIELLA, *Breviario de ética*, Buenos Aires, Edhasa, 2011.
- GUASTINI, Ricardo, *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del Derecho*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- NAIDORF, Judith, *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*, Buenos Aires, Eudeba, 2009.
- NINO, Carlos, *Introducción al análisis del Derecho*, Buenos Aires, Astrea, 2005.
- PÉREZ LINDO, Augusto, *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1985.
- SAUTU, Ruth, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere, 2003.

TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la Educación*, Bernal, Universidad de Quilmes, 2004.

VELASCO, Marina, *¿Qué es la justicia? Argumentos filosóficos sobre lo justo y lo injusto. Discusión sobre los cupos de raza y género*, Buenos Aires, Eudeba, 2011.

WARAT, Luis, "Educación y Derecho", en *Revista del Notariado*, Buenos Aires, 1974.

Fecha de recepción: 29-09-2011.

Fecha de aceptación: 23-02-2012.

Avaliação em *role-play* no contexto do ensino do Direito

LIGIA PAULA PIRES PINTO SICA¹

RESUMEN

Teniendo en cuenta que el desarrollo de ciertas habilidades y competencias de los estudiantes de Derecho se encuentra directamente relacionado con el estudio y el perfeccionamiento del debate sobre los métodos participativos de enseñanza así como también con el papel de la evaluación de la aplicación de éstos, este trabajo intenta contribuir al debate en torno a la enseñanza del Derecho a partir del *role-play*, enfatizando que la evaluación del estudiante forma parte de este proceso.

De esta manera, el texto aborda la cuestión de la evaluación y el método de enseñanza conocido como *role-play* en estos dos aspectos: (i) la adecuación del método para la enseñanza del Derecho y (ii) herramientas para la evaluación del alumno cuando aplica el *role-play*, así como también el papel del docente como evaluador.

Los instrumentos de evaluación fueron también designados para demostrar que se precisan distintos tipos de evaluación cuando se aplican distintos métodos de enseñanza. La elección que se haga dependerá del objetivo didáctico propuesto por el docente y/o de la actividad que debe ser llevada a cabo, entendiendo a la evaluación como una simple herramienta para acceder a los resultados del aprendizaje individual o colectivo.

PALABRAS CLAVE

Métodos de enseñanza - Evaluación - Papel del profesor - *Role-play* - Simulación.

¹ Doctora en Derecho Comercial en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Pablo (USP). Licenciada en Derecho por la PUC-SP. Investigadora en el Centro de Derecho de la Empresa desde el año 2003 y el Centro de Metodología de la Enseñanza en la Ley GV desde enero de 2008. Profesora del IICS.

ABSTRACT

Since the development of certain skills of a Law student is directly related to the study and improvement of the debate about active learning methods, as well as the role of evaluation in the application of these, this work intended to contribute to the debate about the teaching of law through *role-play*, emphasizing that the evaluation of the student is part of this process.

Thus, the paper addresses the issue of assessment and the teaching method known as *role-play* in these two aspects: (i) the suitability of the method to the teaching of Law and (ii) tools for assessment of student when applying the *role-play*, and the role of the teacher as an evaluator. Some assessment tools were also appointed in order to demonstrate that different types of assessment may be required when applying different teaching methods. The choice among them will depend on the didactic purpose proposed by the professor and/or the activity that has to be carried out. This idea turns away from the idea of evaluation as a simple tool to assess the *results* of the individual or collective student learning.

KEYWORDS

Teaching methods - Evaluation - Role of the professor - *Role-play* - Simulation.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no contexto do debate sobre metodologia do ensino em Direito, em especial, no âmbito do Núcleo de Metodologia da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas.

Um dos objetivos traçados pelo Núcleo criado em 2008 foi contribuir para ampliação dos questionamentos acerca da maior ou menor adequação de métodos de ensino jurídico, com ênfase na análise da relação entre objetivos pedagógicos peculiares ao ensino do Direito e tais métodos. Para tanto e diante da necessidade de promoção de vocabulário comum entre os participantes do debate, sempre com vistas ao aumento

da efetividade do diálogo, deu-se início a uma série de publicações de trabalhos conceituais e analíticos sobre métodos de ensino do Direito.

Com esta roupagem, a experiência do Núcleo e a proposta deste artigo são novas e se colocam a partir da iniciativa de pesquisa e publicação² acima descrita.

Contudo, a preocupação com o ensino do Direito em consonância com a realidade contemporânea não está atrelada a uma ou outra instituição específica.

Crê-se que a obtenção de resultados condizentes com o bom desenvolvimento de habilidades e competências desejáveis quanto à formação do bacharel em Direito e à produção científica na área, estão diretamente e respectivamente ligadas: (i) ao estudo e aprimoramento de novas metodologias de ensino, bem como (ii) ao rigor e embasamento empírico na produção de trabalhos acadêmicos jurídicos interdisciplinares.

Afinal, se aos predicados intelectuais do bacharel em Direito, atualmente, deve corresponder também uma nova atitude que o recoloque nos centros de decisão, como protagonista,³ “então os métodos para formação desse indivíduo dentro da sala de aula devem dar conta de alcançar um grau maior de desenvolvimento de habilidades, competências e capacidade cognitiva”.⁴

² Para melhor compreensão da proposta vide também *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009.

³ “Este novo papel leva em conta que o Direito, seja na sua formulação mais abstrata, seja na construção da norma, não poderia passar ao largo do que lhe pede o mundo contemporâneo. A nova velocidade da comunicação e dos meios de transporte, a nova competitividade dos mercados e das empresas, a nova compreensão da soberania dos Estados, as novas exigências da sociedade dos homens em quaisquer fronteiras, as novas e cruéis formas de criminalidade, em outras palavras, o homem que levanta o olhar para o século 21 não poderia conviver com os Códigos estáticos ou com a simples retórica ou mesmo com a dogmática jurídica. O novo operador do Direito tem que se capacitar para viver e agir neste mundo em veloz e permanente mudança” (*Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas*, p. 40).

⁴ SICA, Ligia Paula Pires Pinto, Ieda Dias de LIMA e Luciana RAMOS, *Exposições, debates e relatos do “workshop” nacional de metodologia de ensino. Metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas*, São Paulo, Cadernos Direito GV, 2009, no prelo, p. 5.

Diante deste cenário, emergem três questões cujas respostas possíveis se complementam e inter-relacionam: (i) quais os métodos mais adequados ao ensino do Direito?; (ii) quais critérios pautam a mensuração e análise desta adequação? e (iii) como atestar a validade e legitimidade da escolha do método de ensino?

A afirmação de que as respostas possíveis a esses questionamentos se inter-relacionam parte de um elemento comum: a *avaliação do método*.

A avaliação da adequação do método para o ensino de determinado tema e/ou habilidade pode ser mensurado, todavia, pela *avaliação do aluno*, a qual deve ser adequada ao método. Este texto pretende abordar o tema da avaliação e o método de ensino denominado *role-play* sob esses dois aspectos: avaliação da adequação do método ao ensino do Direito e instrumentos de avaliação do aluno quando da aplicação do *role-play*.

Isto porque a obtenção de resultados a partir do processo de ensino e aprendizagem pode ser verificada, ainda que parcialmente, pelo instrumento da avaliação. Por meio deste, pode ser constatado se foi atingido ou não o objetivo pedagógico proposto e mensurado o grau de desenvolvimento alcançado pelo aluno após o processo de ensino.

É nesta esteira que o tema da avaliação dentro de cada método de ensino pesquisado se apresenta como um passo em direção ao desenvolvimento do debate.

Afinal, em que pese tenha se assistido grande proliferação de publicações de diversas naturezas acerca da “avaliação das aprendizagens dos alunos”,⁵ a literatura de ensino jurídico é escassa, em especial quanto aos seus aspectos pedagógicos.

⁵ Recomenda-se ao leitor que queira inserir-se no debate, uma espécie de coletânea de resenhas publicada como Anexo da obra *Avaliar para aprender, fundamentos, práticas e políticas*, de Domingos Fernandes, denominada “Uma seleção de publicações na área da avaliação das aprendizagens”. Nesta, nas páginas 169 a 201, o autor destaca publicações a que teve acesso e que considerou relevantes em si mesmas e também pelas influências que têm exercido nas comunidades de pesquisadores, educadores e professores interessados na avaliação das aprendizagens. Não se trata de listagem exaustiva e sistemática de todas as publicações que surgiram a partir do período indicado (a partir da década de 80), mas da indicação de obras e autores anglo-saxões, francófonos, espanhóis e portugueses.

Todavía, a referida escassez não é entrave, mas desafio à proposta de elaborar um texto analítico com profundidade suficiente para dar ensejo ao debate, em especial sobre o tema da avaliação na aplicação do método de ensino do *role-play*. A escolha do método do *role-play*, por essa autora, todavia, advém de uma conveniência pessoal, qual seja a possibilidade de aprofundar questionamentos já expostos em texto anteriormente publicado sobre o referido método para o ensino do Direito.⁶

Nesta linha vale mencionar a experiência dos últimos cinco anos da Direito GV. Um dos desafios quando da implementação do projeto desta nova Escola de Direito era, primordialmente quanto a metodologia, o de utilizar métodos participativos no ensino do Direito. Hoje, os desafios se tornaram vantagens uma vez que novas experiências⁷ de ensino, quando discutidas abertamente, demonstraram-se elementos profícuos de amostragem empírica para o desenvolvimento do pensamento analítico sobre metodologia de ensino jurídico. O compartilhamento de planejamentos, experiências e dúvidas sobre a criação e aplicação dos diversos métodos participativos geraram bons debates e evolução do pensamento sobre o tema.

É nesta linha que este texto pretende abordar alguns temas que se julgam importantes, ou seja, com a intenção de dar um passo adiante no debate, ainda que seja apenas para incitar outros docentes a trazerem suas experiências, percepções e inquietudes para dialogar com os conceitos e idéias que se pretende apresentar.

Para tanto, conforme se verá a seguir, estruturalmente o texto pretende apresentar a conceituação do método *role-play* para o ensino do Direito no contexto do ensino participativo para, após, tratar de temas de avaliação que emergem a partir das peculiaridades da aplicação do método: (i) a avaliação da escolha do *role-play* como método de ensino e (ii) a avaliação do aluno quando da aplicação do *role-play*.

⁶ Vide SICA, Ligia Paula Pires Pinto e Daniela GABBAY, "Role-play", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.

⁷ O registro e a sistematização de resultados e experiências obtidos ao longo dos anos na Direito GV podem ser consultados, por exemplo, em VANZELLA, R. D. F. (org.), "Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV", in *Cadernos Direito GV*, nro. 18, jul/2007 [disponível em <http://www.direitogv.com.br/AppData/Publication/caderno%20direito%2018.pdf>].

2. CONCEITUAÇÃO DO MÉTODO DO *ROLE-PLAY*

Ainda segundo Flavia Portella Püschel,⁸ “O role-play é uma espécie de simulação (...) uma atividade na qual os alunos fazem algo *semelhante* ao que faz um profissional da área jurídica”.

A autora ainda explica que o *role-play* se distingue do mero trabalho com casos e da experiência real que os alunos podem vir a vivenciar em estágios. Isso porque, ainda que diante da complexidade do problema jurídico proposto pelo caso, e as conseqüentes soluções (que podem exigir a elaboração de argumentos também complexos), esse tipo de atividade não coloca o estudante na posição do profissional “pois a solução do problema se dá sem nenhuma referência à existência de um cliente de carne e osso, que exige do advogado a consideração de outros aspectos do problema, além das questões dogmáticas”.⁹ E a autora ainda segue na diferenciação:

“Já o role-play exige que os alunos assumam um determinado papel e estudem os problemas propostos de uma perspectiva parcial, que permite trazer para a sala de aula questões não apenas dogmáticas, mas também estratégicas, de relacionamento com clientes, colegas, autoridades públicas, de negociação, etc.”¹⁰

Já em outro trabalho,¹¹ o *role-play* foi definido como

“o método de ensino por meio do qual o aluno assume um papel e desenvolve, a partir dele, atividades dinâmicas planejadas em relação a determinado tema. O cenário é proposto de forma a inserir o aluno no

⁸ *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37.

⁹ PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37, e FEINMAN, Jay M., “Simulation: an Introduction”, in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 469-479, p. 470.

¹⁰ PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37, y FEINMAN, Jay M., “Simulation: an Introduction”, in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 469-479, p. 470.

¹¹ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et alri*, “Role-play”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.

contexto da situação ou problema que se pretende seja vivenciada e, via de conseqüência, gere aprendizado. No ensino do Direito, o método visa a prioritariamente levar o aluno a pensar os fatos e construir seus argumentos a partir do papel adotado, o que evidencia a natureza performática deste método”.

Porém, vale aqui a ressalva de que, no entendimento pessoal desta autora, nem sempre um *role-play* terá como objetivo didático que os alunos façam “algo *semelhante* ao que faz um profissional da área jurídica”, como menciona Flavia Püschel no texto acima referido. Isto porque o objetivo didático central da atividade pode ser, por exemplo, debater dois textos doutrinários com posições distintas –ou “papéis” contrapostos– desde que o aluno seja orientado para atentar para a não transgressão do papel que deve “defender” no embate de idéias. Assim, a utilização da incorporação de diversos papéis, ainda que seja em função de outro método prevalente –como o debate– já caracteriza o *role-play*, sem haver necessidade da presença de elementos ou atividades de prática advocatícia simulada ou de outras profissões jurídicas.

Em que pese a afirmação de que a simulação de uma atividade *profissional* não é elemento necessário para a caracterização do método do *role-play* com vistas ao ensino do Direito, a implementação deste método de ensino é meio apto a proporcionar aprendizado pela atuação monitorada do aluno diante de problemas semelhantes àqueles enfrentados no exercício profissional. Este nível de monitoramento é uma das diferenças do *role-play* em relação às clínicas, nas quais o controle tanto do processo quanto dos resultados é menor diante da imprevisibilidade das contingências evidenciadas na realidade.¹²

¹² Sobre as Clínicas de Direito, vide ACCA, Thiago e Flavia SCABIN, “Clínica de Direito”, in *Métodos de Ensino em Direito*, coord. por José Garcez Ghirardi, São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 1-22, que adotam a seguinte definição: “Clínica de Direito consiste no método de ensino pelo qual os alunos solucionam casos reais com o auxílio dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso de direito”, sendo três as características mais particulares ou “peculiares a esse método de ensino: (i) a abordagem de casos reais em toda a sua complexidade e imprevisibilidade; (ii) a presença do cliente ou de uma causa a ser defendida; (iii) e a solução de um problema jurídico com a possibilidade de intervenção”.

À parte das diferenciações já expostas, o método de ensino do *role-play*, aproxima-se mais de atividades de clínicas do que o método do caso, eis que estas também se classificam dentre os métodos que propiciam o ensino por meio da prática ou "*experiential learning*", definido pela doutrina americana como método pelo qual a performance dos alunos em certa tarefa ou papel é o primeiro degrau e o dado inicial no processo de discussão e análise.¹³

Neste sentido, poder-se-ia dizer que o formato de clínicas¹⁴ fictícias nada mais são do que cursos cujo método principal é o *role-play*, se é que conceitualmente possa se falar em clínicas fictícias, ainda que pautadas em casos reais.

É certo, porém, que o *role-play* surgiu como uma alternativa ao método do caso de Langdell,¹⁵⁻¹⁶ sendo inicialmente restrito a tipos específicos

¹³ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et altri*, "Role-play", in *Métodos de Ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 74. Vide também sobre o tema: SPIEGELMAN, Paul J., "Integrating Doctrine, Theory and Practice in the Law School Curriculum: The Logic of Jake's Ladder in the Context of Amy's", in *38 J. Legal Education*, 1988, p. 257, e SCHULTZ, Nancy, "How Do Lawyers Really Think?", in *J. Legal Education*, p. 67.

¹⁴ "Em linhas gerais, a Clínica de Direito consiste na proposta de solução de um conflito jurídico real a partir da representação de causas ou clientes sob a supervisão de um professor. São quatro, portanto, para nós, as características que a identifica: (i) abordagem de problemas jurídicos reais; (ii) a presença do cliente ou de uma causa; (iii) a supervisão de um professor; (iv) e a proposição de uma solução real com efetiva possibilidade de intervenção por parte dos alunos", conforme ACCA, Thiago *et altri*, *Clínica de Direito*, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 1-22, p. 2.

¹⁵ Para conceituação de "método do caso" vide RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Método do caso*, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 49-60, p. 49, e RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Aviação no método do caso*, Capítulo [___, acima/abaixo]: "(...) entende-se por método do caso o método de ensino que procura fazer com que os alunos, a partir da análise de uma decisão judicial ou de uma narrativa, ultrapassem a captação dos dados concretos por meio do raciocínio indutivo para lograrem a compreensão dos problemas jurídicos envolvidos, desenvolvendo, assim, o raciocínio jurídico". Para o método do *role-play* como alternativa ao método do caso, vide *Simulation Like an Accessible Alternative to a Steady Diet of Langdell's Case Method* (SCHRAG, Philip G., "The Serpent Strikes: Simulation in a Large First-Year Course", in *39 J. Legal Education*, pp. 555-556).

¹⁶ O método do *role-play* apresenta vantagens em relação a características do método do caso que era alvo de críticas ao longo dos anos, sendo que a mais freqüente

de simulações, a exemplo dos “*moot court exercises*”, e tendo posteriormente sido adotado como método prevalente em várias disciplinas.

Daí se depreende que não há método de ensino melhor ou pior senão em função do objetivo didático que se queira alcançar.

Veja que a escolha do *role-play* como método de ensino pode ter em vista o desenvolvimento de habilidades, competências e conteúdos dogmáticos variados, mas há algumas habilidades específicas frequentemente desenvolvidas pela aplicação deste método de ensino:

“trabalho em equipe; técnicas de negociação; contato, triagem e priorização dos interesses daqueles que exercem o papel de clientes; seleção de informações pertinentes à solução do problema apresentado; redação contratual, legislativa, e processual; apresentação oral dos argumentos; pesquisa seletiva de materiais; atuação estratégica; dentre outras”.¹⁷

A partir do objetivo didático,¹⁸ o professor poderá escolher de forma legítima (i) o método de ensino mais adequado aos seus propósitos, bem como (ii) o instrumento de avaliação que eventualmente queira utilizar e que sirva ao(s) objetivo(s) didático(s).

É neste contexto que se torna válida a opção de retomar a conceituação do método de ensino do *role-play* no início deste artigo para, após, tratar

entre elas “*consiste no argumento de que, ao contrário do que sustentam os defensores dessa modalidade do Método do Caso, ela não ensina os alunos a ‘pensarem como advogados’.* Aqueles que se utilizam desse argumento afirmam que a atividade relacionada ao Método do Caso, de analisar decisões judiciais minuciosamente a fim de identificar princípios, normas e argumentos utilizados e rebatidos, raramente é levada a efeito dessa maneira na prática advocatícia. O recurso do advogado a decisões judiciais geralmente ocorre com o intuito de embasar a defesa da tese do cliente, representando apenas uma entre várias ferramentas empregadas para resolução do problema que lhe foi apresentado” (sem destaque no original) em RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Método do caso*, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 49-60.

¹⁷ SICA, Lígia Paula Pires Pinto *et al*ri, “*Role-play*”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 77.

¹⁸ Além de se pautar pelo desenvolvimento de habilidades, competências e conteúdos dogmáticos variados, a escolha do método de ensino deve considerar, primordialmente, os objetivos pedagógicos do(s) encontro(s) e do curso, bem como alguns fatores contingenciais como o perfil da turma e dos alunos e o tempo disponível para a atividade.

da avaliação adequada quando da aplicação daquele. A avaliação é um elemento do processo de ensino-aprendizagem, diretamente atrelada às habilidades, competências e conteúdo objeto de aprendizado.

A gradação na tomada de decisão do professor no planejamento do processo de ensino fica então a seguinte: (i) definição do(s) objetivo(s) didático(s) da aula ou do curso; (ii) escolha do método de ensino adequado ao objetivo didático e ao lapso temporal disponível e (iii) a programação do tipo de avaliação que fará tanto da atividade como para aferir os resultados do processo individual ou coletivo de aprendizado dos alunos.

Esta lógica da avaliação não muda quando se trata de ensino jurídico, muito embora esse tipo de questão seja pouco debatida nos cursos universitários de Direito. Daí a importância destas poucas linhas sobre a avaliação de método de ensino do Direito no âmbito de obra que se propõe a retomar a discussão e recolocá-la na pauta.

Afinal, conforme se verá, a avaliação é uma ferramenta hábil tanto no próprio desenvolvimento de determinados conteúdos conceituais, competências, habilidades e atitudes necessárias ao aprendizado jurídico, como para aferir o resultado atingido após processo de ensino-aprendizagem com a intenção de gerar o desenvolvimento mencionado.

2.1. DISTINÇÕES ENTRE “ROLE-PLAY” E SIMULAÇÃO

Vale repetir, antes de tudo, que a diferença entre *role-play* e simulação é controversa, e muitos estudiosos tratam essas metodologias indistintamente. Todavia, mantenho a posição de diferenciar os conceitos de *role-play* e simulação neste texto por continuar a considerar que a diferença é útil eis que tais métodos de ensino demandam níveis diferenciados de vivência comportamental dos papéis assumidos pelos alunos.

Em artigo recentemente publicado, denominado *Role-play*,¹⁹ houve-mos por bem distinguir entre *role-play* e simulação na medida em que classificamos as gradações de aplicação do *role-play*.

¹⁹ Vide a bibliografia sugerida para aprofundamento com base em relatos sobre a aplicação de simulação e *role-play* em vários campos temáticos em SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et alri*, “*Role-play*”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.

Naquela oportunidade, propusemos a seguinte diferenciação:

“A simulação caracteriza-se pela criação de cenários que, na pretensão de replicar a realidade e suas contingências, enfatizam o processo de interação dos alunos a partir de seus diferentes papéis e comportamentos.²⁰ Pode haver *role-play* sem simulação, em um caso no qual os alunos assumem diferentes papéis e perspectivas para analisar determinado problema sem precisar incorporá-los em ações que simulem a realidade, embora não haja simulação sem *role-play*, pois a assunção de papéis é pressuposto para a dinâmica de simulação”.²¹

Ainda que apresentem suas características diversas, tanto o *role-play* como a simulação exigem que o aluno assuma determinado papel e se coloquem diante dos problemas e situações fáticas expostas pelo material didático²² de forma *parcial*, ou seja, defendendo um ponto de vista específico, sem imparcialidade. Tal abordagem permite com maior facilidade trazer à sala de aula questões que extrapolam a preocupação de ensino de conteúdo, como aquelas estratégicas, de negociação, de relacionamento com o cliente simulado, colegas de equipe, autoridades públicas, dentre outras.²³

Vê-se, desta forma, que pode haver *role-play* com ou sem simulação, esta última assim colocada de forma instrumental. Todavia, é nítido que a demanda de preparação, planejamento e acompanhamento da atividade

²⁰ Uma definição de simulação dada por Guetzkow, cientista social conhecido pelo seu pioneirismo na análise desta metodologia, é a de que “*simulation is the construction and manipulation of an operating model of a behaving system of process*” (GUETZKOW, H., *Simulation in Social Science: Readings*, 190, 1962).

²¹ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et alri*, “*Role-play*”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 77.

²² Ainda que o material didático para aplicação do *role-play*, com ou sem simulação - seja elaborado com base em fatos e problemas reais, a experiência não se iguala àquela vivenciada na realidade. Flavia Portella Püschell alerta: “a simulação tampouco é a própria existência profissional em si, já que se trata de uma situação criada para fins didáticos, em que os clientes e problemas, embora eventualmente baseados em fatos realmente ocorridos, não são reais” (*Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37).

²³ PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37.

é muito distinta quando da aplicação do *role-play* com simulação, tanto para o professor como para o aluno. Esta diferenciação impacta diretamente o olhar do professor, quando exerce sua função de avaliador sobre o resultado alcançado pela performance do aluno, daí a pertinência de mencionar tais conceitos nesse texto.

3. A ESCOLHA DO **ROLE-PLAY** COMO MÉTODO DE ENSINO: AVALIAÇÃO DO MÉTODO

Ao se pensar na relação entre aplicação de um método de ensino-aprendizagem e avaliação, duas podem ser as vertentes analíticas.

A primeira delas diz respeito à avaliação dos alunos, ou seja, de como os alunos se saíram diante da atividade proposta. A segunda leva em consideração a avaliação da atividade por meio da qual o método de ensino foi aplicado, com vistas a verificar se o método foi adequado ao objetivo didático e se foi aplicado a contento, gerando reflexões relevantes para um aprimoramento de futuras dinâmicas a partir das críticas.

Assim, importante diferenciar a necessidade de “avaliação do método” em função de seus objetivos didáticos e os “métodos avaliativos” da participação dos alunos (metodologia de criação de critérios).²⁴

Quanto à avaliação do método, esta só poderá ser feita casuisticamente, uma vez que não há receita pré-concebida dos métodos ideais para se ensinar Direito.

Contudo, a inclinação da teoria moderna tem sido no sentido de valorizar os métodos

participativos, baseado no protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem por meio da incitação do raciocínio e criatividade do aluno diante de situações conflituosas ou que demandam análise mais aprofundada para construção do conhecimento (coletivo e individual) e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Esse foco na *negociação* entre objetivo didático e resultados obtidos no processo de ensino-aprendizado são mais facilmente atingidos –e verificados– quando da interação com os alunos durante o processo.

²⁴ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et altri*, “Role-play”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 84.

Isso não quer dizer que as aulas expositivas devam ser banidas dos cursos de Direito. Este trabalho filia-se à posição de Flavia Portella Puschell, cujas palavras vale transcrever:

“as aulas expositivas têm seus méritos –especialmente a possibilidade de abordagem de um número grande de temas de modo sistemático, em um período de tempo relativamente curto– e podem ser muito interessantes quando dadas por um bom professor. No entanto, a aula expositiva inibe a participação do aluno e, por isso, diante do objetivo de formar alunos ativos e criativos, ela precisa deixar de ocupar o centro das atividades em sala de aula, em favor dos métodos de ensino participativos”.²⁵

Diante da percepção que o ensino participativo é ferramenta hábil para o êxito no processo de ensino, pois demanda do aluno que se desenvolva em diversos aspectos –além daquele de mero assimilador de conteúdos para memorização– pode-se dizer que o método do *role-play* tende a ser eficaz no ensino de disciplinas jurídicas.

Primeiramente, considera-se que o *role-play* se demonstra método bastante eficaz no ensino do Direito porque torna possível a maior abrangência de “domínios” a serem alcançados por meio de recursos pedagógicos, sendo estes classificáveis em três tipos: cognitivos, afetivos e psicomotores, especialmente quando se trata de *role-play* com simulação. O domínio cognitivo se perfaz pela memorização, reconhecimento e desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais; o domínio afetivo inclui objetivos didáticos que descrevem mudanças de interesse, atitudes e o desenvolvimento de valores e ajustamento adequado; e o domínio psicomotor é aquele vinculado à área das habilidades manipulativas ou motoras.²⁶

Em segundo lugar, parte das ciências jurídicas aplicadas, especialmente aquelas que se desenvolvem por meio do conflito e da pacificação pela decisão do intérprete autêntico –o juiz– apresentam uma racionalidade própria mais facilmente apreendida quando vivenciada.

²⁵ *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, pp. 38-39.

²⁶ BLOOM, Benjamin, Max ENGELHART, Edward FURST e outros, *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*, Porto Alegre, Globo, 1972, pp. 6 e 7.

Assim, crê-se que o *role-play* pode ser mais adequado ao ensino da racionalidade acima mencionada, em especial por se tratar de método pelo qual o aluno aprende mais facilmente a pensar como um advogado, promotor, ou juiz, aplicando, ainda que de maneira simulada, o regramento jurídico às situações conflituosas concretas que são colocadas à sua frente.

4. AVALIAÇÃO DO ALUNO QUANDO DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DO *ROLE-PLAY*

Conforme mencionado, além da avaliação da atividade por meio da qual o método de ensino foi aplicado, importa ao ensino do Direito a avaliação dos alunos na consecução das atividades propostas para a aplicação do método.

As funções da avaliação podem ser diversas –especialmente a depender de ser instrumento de ensino, de mensuração de ensino/aprendizado, ou mera certificação– e as ferramentas de avaliação também são variadas, eis que se relacionam com uma ou outra função.

Conforme pontuam Luciana Ramos e Vivian Schorcher, como os objetivos didáticos e meios de aplicação de um método de ensino são diversos, os instrumentos avaliativos podem ser também bastante variados –ou seja– “a avaliação e o processo de ensino são interligados, por isso, dependendo do tipo de método utilizado para ensinar direito, a avaliação terá tal ou qual característica”.²⁷ Assim, tanto a avaliação tem várias funções como os instrumentos que servem a tal propósito podem ser mais ou menos amplos, de forma que os alunos “terão mais oportunidades de demonstrar os conhecimentos alcançados se forem avaliados várias vezes através de vários métodos [prova escrita final, trabalhos escritos extraclasse, provas orais, simulações, dentre outras]”.

Dentre as referidas funções da avaliação, a mais importante parece ser a de elemento do processo de ensino-aprendizagem pelo aferimento do nível de ensino que foi atingido e como este se deu. Com esta percepção, o professor pode verificar o grau de êxito que obteve no processo

²⁷ RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Avaliação em método do caso*, Capítulo [___, acima/abaixo], item 3.3.

de ensino e até remodelá-lo,²⁸ partindo do seu objetivo didático e verificando o desenvolvimento dos alunos por meio da checagem dos critérios que devem ser traçados previamente à consecução da atividade.

É importante que, ao explicar a atividade em que se dará o *role-play*, o professor deixe claros os critérios pelos quais será realizada a avaliação do desempenho dos alunos,²⁹ celebrando um “contrato de ensino” em que o aluno se sinta conduzido, e não pressionado. Isso porque, ainda que a intenção do professor não seja a de utilizar a avaliação como instrumento de coação, os alunos podem assim enxergá-la.

Segundo Perrenoud, há uma diferença de atitude quanto a avaliação entre professores e alunos. Isto porque

“(…) O contrato pedagógico tradicional é parcialmente *conflictual*, assim como o contrato de trabalho clássico (...) Tal contrato só pode entravar uma evolução em direção às novas pedagogias, à escola ativa, à responsabilização do aluno por sua própria aprendizagem. A avaliação pedagógica tradicional é um *jogo de gato e rato*, um confronto de estratégias e contra-estratégias. É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente *cooperativa* entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, às vezes com rigor”.³⁰

²⁸ Segundo Antonio Carlos Gil, a avaliação formativa tem como funções principais orientar, apoiar, reforçar e corrigir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a redefinição de prioridades e o ajustamento das estratégias adotadas (*Didática do ensino superior*, São Paulo, Atlas, 2007, p. 248).

²⁹ Para facilitar a explanação de critérios o professor pode utilizar o instrumento da matriz avaliativa, na qual explicitará os critérios pelos quais serão avaliados e o grau de aprendizado que se pretende por meio de notas ou pesos para certas atividades ou tarefas. A construção de uma matriz avaliativa que indique os fatores quantitativos e qualitativos que serão utilizados pelo professor como critérios de avaliação propicia aos alunos maiores chances de alcançar os objetivos pedagógicos almejados, bem como facilita a relação aluno-professor. Isto porque a clareza e transparência quanto aos critérios que serão utilizados para avaliação do desempenho dos personagens e da atividade dão espaço a um menor grau de subjetividade do avaliador. Daí se falar das suas funções: (i) quanto à objetividade de critérios e (ii) de facilitadora da atuação do professor como avaliador e (iii) de legitimação da análise avaliativa da performance do aluno.

³⁰ PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, trad., Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 70.

Explicitar ao aluno os critérios pelos quais ele será avaliado e qual o objetivo didático perseguido naquela atividade de ensino serve à desmistificação desta idéia de contrato pedagógico tradicional conflituoso e dá um passo no sentido de instaurar um ambiente colaborativo em prol do aprendizado.

Daí a vantagem da avaliação formativa,³¹ baseada na transparência e colaboração, cuja principal função é contribuir para um melhor aprendizado dos alunos, com significado e “compreensão”³² construídos por meio do diálogo entre professor e alunos, tornando estes últimos responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem.

Quanto aos critérios e instrumentos de avaliação no *role-play*,

“(…) em resumo, a avaliação do método poderá se dar pela análise da dinâmica realizada, do grau de envolvimento com o personagem ou interesse delimitado e dos resultados alcançados em função dos objetivos didáticos pré-estabelecidos (desenvolvimento de habilidades e/ou competências e/ou assimilação de conhecimento conteudístico). Já outros tópicos como: (i) verificação da carga de leitura; (ii) tempo consignado à preparação dos alunos; e (iii) eficiência na utilização do espaço para manifestação, deverão ser analisados de acordo com a adequação ao meio, público e formato do curso”.³³

É fato, porém, que no que tange aos critérios de avaliação do aluno quando da aplicação do método do *role-play*, o professor não poderá afastar quatro tópicos em sua verificação:

- a) Aderência ao papel;
- b) Leitura da situação de fato;

³¹ Na mesma página, o autor chega à conclusão de que, aliás, por estas razões é que é difícil conjugar, “na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia” (PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, trad., Porto Alegre, Artmed, 1999, p 70).

³² Conforme FERNANDES, Domingos, “Para uma teoria da avaliação formativa”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50, p. 32.

³³ SICA, Ligia Paula Pires Pinto et alri, “Role-play”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 85.

- c) Compreensão e aplicação de conceitos jurídicos e argumentação jurídica; e
- d) Postura adequada ao exercício do papel simulado.

A aderência ao papel remete ao atingimento de um dos principais objetivos didáticos que se busca alcançar pela utilização do *role-play* no ensino do Direito: a compreensão do sistema jurídico em funcionamento e o engajamento em posturas e argumentos de acordo com os interesses da tutela que o profissional do Direito visa a proteger em dado momento.

A leitura da situação advém da necessidade de desenvolver no aluno de Direito a capacidade de interpretar os fatos e filtrá-los, para após, utilizar o que for pertinente à aplicação do Direito, o que já redundará na verificação do terceiro critério acima elencado: a compreensão e aplicação de conceitos jurídicos durante o exercício da atividade de simulação.

Postura adequada ao exercício do papel simulado é critério avaliativo especialmente quando aplicado ao *role-play* com simulação, eis que o método objetiva que o aluno “aprenda fazendo” e, ao fugir do papel, o aluno mitigará o grau de eficácia do método de ensino.

Desta maneira, ao se analisar, por exemplo, a dinâmica realizada ou o grau de envolvimento com o personagem pode-se dizer que não se está avaliando o “acerto” ou “erro” do aluno, mas como se deu o vivenciar de determinada realidade simulada ou papel, de forma que normalmente não há uma resposta certa ou errada, mas várias escolhas possíveis, desde que devidamente justificadas e adequadas. A importância da adequação traduz a compreensão do aluno quanto aos limites do papel que deva desenvolver para estabelecer a coerência de seus argumentos.

Dessa vantagem em termos de aprendizado decorre, todavia, a dificuldade na atribuição de notas quantitativas às atividades de *role-play*. O meio facilitador para enfrentar tal problema é utilizar a *matriz avaliativa*. Contudo, em turmas numerosas, com 50 alunos ou mais, a avaliação individual com matriz avaliativa é difícil de ser feita somente por um professor.

Neste caso, o professor pode querer pedir auxílio a outros professores ou assistentes para avaliação ou estabelecer critérios simplificados e gradativos de mensuração de êxito de atuação por *perfis*, por exemplo: nota A para aluno atuante, participando ativamente da atividade, não fugiu

do seu papel, não prejudicou o debate com postura contra-producente; nota B para aluno que participou da atividade mais timidamente, não fugiu do seu papel, não prejudicou o debate com postura contra-producente (ou de desídia); ou nota B para aluno que para aluno atuante, participando ativamente da atividade, fugiu do seu papel, não prejudicou o debate ou a atividade com postura contra-producente (ou de desídia); nota C para aluno que pouco participou (ativamente) da atividade, prejudicou o debate ou a atividade com postura contra-producente e fugiu do seu papel por vezes, etc.

Ainda quanto aos instrumentos de avaliação, vale dizer que, no *role-play*, a sugestão acima é exemplificativa e não uma receita a ser seguida sempre. Ao contrário, a avaliação do desempenho dos alunos pode ser oral (com base na atuação dos personagens) ou escrita (incidindo na redação de plano de ação, memorandos, contratos, peças processuais, dentre outros); individual ou em grupo; desde que sempre com foco no conteúdo ou nas habilidades desenvolvidas. Esta pode também ser realizada pelos próprios alunos (auto-avaliação e avaliação entre os pares) e pelo professor. As possibilidades são diversas, mas é muito importante que, no âmbito de um curso que utiliza diversas aplicações de *role-play*, em todas elas a avaliação seja contínua, e que os critérios utilizados sejam apresentados e discutidos pelos participantes da atividade desde seu início.

Diante da apresentação de diversos elementos sobre avaliação do *role-play* (com ou sem simulação), vale dizer que a atividade em si pode se confundir com um instrumento de avaliação. Isto porque o professor pode utilizar a atividade de debate engajado em papéis ou até mesmo a forma mais dramática de simulação para dar nota ao curso (ou compor a avaliação do curso ou semestre).

O importante é que todas as técnicas e instrumentos acima mencionados facilitam o processo de ensino que se pretende que ocorra tendo como protagonista o aluno e não o professor. Contudo, a função deste não se esvazia, mas se transforma.

E porque estão diretamente relacionadas às discussões sobre iniciativas e processos de inovação na metodologia de ensino do Direito, também, a necessidade de adaptação do professor de Direito ao mundo

contemporâneo, devem ser destacadas adiante algumas questões que norteiam o debate sobre o papel deste professor em sala de aula, seja como condutor, avaliador, coordenador ou, no limite, até como espectador, como forma de não deixar incompletas as questões propostas para debate até então.

5. OS PAPÉIS DO PROFESSOR DE DIREITO

Diante da percepção atual de que o ensino participativo, pautado na postura ativa do aluno durante o processo de aprendizagem, é mais eficiente para o ensino do Direito do que aquele em que o aluno é colocado na posição de mero assimilador de conteúdos dados, questiona-se: qual o papel do professor de Direito nos dias de hoje?

Este trabalho pretende mencionar, sucinta e exemplificativamente, diversas funções do professor de Direito no ambiente universitário e, mais especificamente, na sala de aula, de forma a aprofundar a compreensão do papel do professor e da sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Tais funções serão apresentadas tendo-se como referência o professor de Direito que não impõe suas visões e enxerga o aluno como objeto da relação ensino/aprendizagem e da dinâmica de construção de conhecimento em sala de aula.

Isto porque a concepção das funções do professor sobre as quais se almeja debater não parte de uma perspectiva de amostragem empírica que inclua a patologia. Não será considerado o professor de Direito que julga que sua função é adentrar em sala de aula para que os alunos tenham a possibilidade de ter contato com suas supostas “iluminadas” elucubrações acerca de determinado tema, nem sempre preparadas com antecedência, e principalmente sem dar margem sequer para o diálogo questionador. Mesmo porque, para o fim último deste trabalho, qual seja, tratar da avaliação e aplicação do método do *role-play* no ensino do Direito, não faz sentido mencionar o professor que aposta numa postura passiva do aluno.

Para tanto, vale ser abordada a seguinte questão: peculiaridades do ensino do Direito podem influenciar a conformação do papel do professor?

Nessa perspectiva, a idéia que permeia a discussão é a necessidade de compreender o que significa ensinar Direito. O objeto de ensino e formação em nível superior condiciona o papel do professor, que tem responsabilidade com o desenvolvimento das habilidades, competências, atitudes e capacidade cognitiva necessárias à formação intelectual e profissional do aluno.

Em outras palavras, a criação ou consolidação de novas metodologias de ensino implica em uma nova mentalidade, que serve à compreensão do significado do Direito como ciência humana e, via de consequência, de base valorativa e em constante reinvenção.

Se o Direito é fenômeno de característica atributiva, ou seja, garante a qualificação dos fatos pela atribuição de valores da sociedade, em prol da tutela da convivência dos próprios membros desta sociedade, então seu conteúdo varia de acordo com o desenvolvimento das relações de convívio.

Na medida em que as relações da sociedade tornam-se mais complexas, surge a demanda de constante reinvenção do Direito na tutela dos indivíduos.

O predicado de evolução constante próprio das ciências humanas delinea a primeira função do professor: a de ser *professor-pesquisador*.

O professor não precisa ter a pretensão de saber todas as respostas, ser conhecedor de todas as teorias, mas é sua função manter seus questionamentos e a contribuição para a busca de respostas por meio da pesquisa acadêmica. Por meio desta, ele atingirá o propósito de contribuir para as letras jurídicas ou para o desenvolvimento do Direito e tornar-se-á interlocutor fiel daqueles que ensina.

Mas essa não basta, se o professor, em sala de aula, não conseguir atingir o aluno ou travar um diálogo com este. Daí a importância da didática e da atenção e valorização das atividades de sala de aula, faceta esta do professor-pedagogo e planejador.

Esta veia multifacetada da profissão é que a torna complexa e *para poucos*.

Maria Eugenia Castanho traz alguns pensamentos sobre o ideal do professor para o bom exercício do cargo: "Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal (...)" O escritor John Steinbeck considerava

que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores”.³⁴ Essa idéia, todavia, conduz à noção de que ser bom professor tem algo de dom inato ou talento –de poucos– o que se contrapõe a idéia que se quer exprimir neste texto. Um ser humano que leve a sério a sua formação de docente, preze o diálogo com o aluno e busque compreensão sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem será um bom professor. Neste sentido, ser um bom professor tem mais a ver com transpiração do que com *inspiração*.

Ainda dentro da perspectiva do ensino do Direito pela via da metodologia participativa, pautada na postura ativa do aluno durante o processo de aprendizagem, descortina-se a figura do professor-condutor. O professor, ao guiar a interlocução com e entre os alunos por meio do debate estruturado ou pela discussão de caso ou pela aplicação do método do caso ou do *role-play*, será o condutor dos rumos das conclusões e inconclusões que os próprios alunos chegaram, ainda que, repitam-se, por meio da condução do professor quando da aplicação do método.

Cabe ao professor, ainda, avaliar se o resultado atingido após o processo de ensino-aprendizagem é condizente com o objetivo pedagógico por ele proposto e, também, quanto do desenvolvimento almejado foi atingido ou não pelos alunos. Daí a figura que bastante interessa a este texto: a do professor-avaliador.

O professor exerce, então, a função de avaliador de si mesmo –no desempenho de seus papéis no processo de ensino/aprendizagem– e dos alunos, sempre à luz de objetivos pedagógicos previamente traçados.

É sobre a função de avaliador dos alunos que se debruça a maioria da bibliografia sobre o tema da avaliação.

Para este trabalho serve bem a discussão acerca dos desafios e entraves enfrentados, bem como as técnicas utilizadas pelo professor no exercício do seu papel de avaliador ao aplicar o método do *role-play*. Parte da discussão já foi abordada no item 4 acima.

³⁴ CASTANHO, Maria Eugênia, “Sobre professores marcantes”, in *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho (orgs.), Campinas, SP, Papirus, 2001, pp. 153-163, p. 154.

Vale mencionar, ainda no que tange ao tema do *professor-avaliador*, em especial ao avaliar uma atividade de *role-play*, analogia entre este papel do professor e as atividades de profissionais cujas funções englobam também a avaliação de atividades performáticas, conforme o item abaixo.

5.1. OS PAPÉIS DO PROFESSOR AVALIADOR NO “ROLE-PLAY”, DO DIRETOR E DO CRÍTICO DE CINEMA E TEATRO

“Para que um drama seja bom, basta que seja executável em grande número de estilos e, portanto, modificável”.

BERTOLD BRECHT

Diante das peculiaridades do *role-play* acima tratadas, o professor de Direito, no exercício da sua função de avaliador, haverá de buscar elementos em atividades que normalmente não lhe são comumente atribuídas ou até mesmo afeitas.

Isto porque caberá ao professor avaliar o grau de fidelidade do aluno ao papel proposto e exercido, com ou sem dramatização, o que dependerá de se tratar de aplicação de *role-play* com ou sem simulação.

É nesse sentido que o papel do professor se confunde com a função de orientação do ator exercido pelo diretor de artes cênicas para o desenvolvimento do personagem.

Com o objetivo de demonstrar a ampliação do papel do professor de Direito ao aplicar o método do *role-play* e avaliar a performance do aluno, importa descrever sucintamente a função deste profissional.

A função do diretor de cinema e teatro nos tempos modernos suplanta a idéia de “ensaiador”³⁵ –o profissional que coordenava e fiscalizava a

³⁵ Para exemplo nacional da função de diretor nos dias atuais, vale transcrever: “Na década de 40, atores do Leste Europeu refugiam-se no Brasil, como o ucraniano Eugênio Kusnet (1898-1975), que introduz o método Stanislávski no Teatro Oficina, e o polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978). A montagem, por Ziembinski, de Vestido de Noiva, de Nelson Rodrigues (1912-1980), em 1943, transforma o papel do diretor de teatro no Brasil e a obra revolucionaria a dramaturgia brasileira” [fonte: <http://www.opantheon.kit.net/subpages/historiateatrocompleta.htm>]. Em resumo, Zbigniew Ziembinski é considerado um dos fundadores do teatro moderno brasileiro por sua encenação inovadora do texto Vestido de Noiva, de Nelson Rodrigues, eis

movimentação dos atores no palco- e atinge um status de quase *co-autor*, trazendo ao texto elementos próprios da sua concepção de mundo e visão, para direcionar e conduzir os atores, tal como o professor como partícipe do processo de ensino/aprendizagem.

O papel do diretor de cinema e teatro pode também ser análogo ao papel do professor de Direito na medida em que este último, mesmo quando tenta implementar a imparcialidade diante de entendimentos doutrinários, acaba por trazer à sala de aula sua concepção sobre o que é o Direito.

Vale mencionar, para ilustrar o paralelo, a atuação de Goethe quando diretor do teatro de Weimar, ao preparar para outubro de 1798, depois de importantes obras de reestruturação e renovação, uma reabertura solene para a qual havia programado o *Wattenstein* de Schiller. Goethe, como diretor da peça, enxergava a necessidade de expressar o roteiro de uma forma ou de outra e, em razão disso, não se atinha como mero reprodutor, ao texto original. Para auxiliar o paralelismo com o Direito, Goethe era o intérprete autêntico e pretendia passar para o público, por meio dos atores, a história que ele -com sua bagagem e cabedal- enxergava.

Seis dias antes da estréia, no dia 6 de outubro de 1798, Goethe escreve para Schiller a esse respeito: "Por ocasião da estréia, efetuei algumas modificações a fim de eliminar certos detalhes complicados e pôr em destaque o personagem de Wallenstein, pois o público deve compreender, um pouco que seja, aquilo que queremos lhe mostrar".³⁶ Nesta frase pode-se ver um avaliador prévio que seleciona o conteúdo pertinente (como se faz com os objetivos didáticos) e que direcionará ou conduzirá os atores a interpretarem o texto conforme sua visão de adequação.

A diferença primordial está no fato de que, normalmente, os objetivos didáticos de um *role-play* para o ensino do Direito excedem o desenvol-

que, com esta montagem e por seu processo de ensaio, passa a existir o papel do diretor de teatro, aquele que desenha as cenas, substituindo o ensaiador, que só ordenava a movimentação no palco.

³⁶ GRÉSILLON, Almuth, "Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação", in *Estudos Avançados*, vol. 9, nro. 23, São Paulo, jan/abril 1995, sem indicação de página [fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext].

vimento da habilidade de representação ao criar parâmetros também para o desenvolvimento de competências e assimilação de conteúdos pressupostos para a atuação qualificada na atividade performática.³⁷

Já na obra de Snyders,³⁸ o professor é comparado não ao diretor, mas ao próprio intérprete cuja função é tornar a obra o mais acessível possível e, por mais que não seja mais que um intérprete, “o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta, que ele representa”, bem como o professor na sua função de condutor do processo de ensino/aprendizagem. Isto porque “o aluno tem necessidade de que um caminho tenha sido desbravado entre o que ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para a sua própria busca, e as novas contribuições. O professor pode ser esse mediador”³⁹ (grifou-se).

É distinta, todavia, a análise de um professor ao avaliar as habilidades performáticas e de argumentação de seus alunos do papel do crítico de artes dramáticas. Não se crê cabível, aqui, traçar analogia entre tais figuras, ainda que ambas realizem exercício qualificado de crítica de atuação e de resultado.

Não só pela diferença entre os parâmetros técnicos de análise, o papel do professor como avaliador da performance do aluno no *role-play* se afasta da figura do crítico principalmente em função deste não participar e não ter nenhuma responsabilidade quanto ao resultado apresentado pelos atores.

Afinal, ainda que traçássemos paralelo entre o papel do professor que avalia apenas ao final do processo de ensino com intuito certificador, não se poderia dizer que há correlação com a atuação do crítico pois este nunca poderá ser considerado co-responsável pelo desempenho daqueles que estão interpretando papéis, como é um professor.

6. REFERÊNCIAS

ACCA, Thiago e Flavia SCABIN, “Clínica de Direito”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 1-22.

³⁷ A análise supera então a mera avaliação do desempenho dramático.

³⁸ SNYDERS, Georges, *Feliz na Universidade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, pp. 113-114.

³⁹ CASTANHO, Maria Eugênia, “Sobre professores marcantes”, in *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho [orgs.], Campinas, SP, Papyrus, 2001, pp. 153-163, p. 153.

- AGUIAR, Roberto A. R., *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- BERGMAN, Paul, Avrom SHERR e Roger BURRIDGE, "Learning from Experience: Nonlegally-Specific Role Plays", in 37 *J. Legal Education*, 1987, pp. 535-553.
- BLOOM, Benjamin, Max ENGELHART, Edwaurds FURST e outros, *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*, Porto Alegre, Globo, 1972.
- BROWN, James M., "Simulation Teaching: a Twenty-Second Semester Report", in 34 *J. Legal Education*, 1984, pp. 638-653.
- CASTANHO, Maria Eugênia, "Sobre professor marcante", in *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho (orgs.), Campinas, SP, Papirus, 2001, pp. 153-163.
- FEINMAN, Jay M., "Simulation: an Introduction", in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 469-479, p. 470.
- FERNANDES, Domingos, *Avaliar para aprender, fundamentos, práticas e políticas*, São Paulo, Editora Unesp, 2009.
- GELPE, Marcia, "Professional Training, Diversity in Legal Education, and Cost Control: Selection, Training and Peer Review for Adjunct Professors", in 25 *William Mitchell Law Review*, 1999.
- GHIRARDI, José Garcez (coord.), *Métodos de ensino em Direito*, São Paulo, Saraiva, 2009.
- GIL, Antonio Carlos, *Didática do ensino superior*, São Paulo, Atlas, 2007.
- GORDILLO, Agustín, *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Madrid, Civitas, 1988.
- GREENEBAUM, Edwin H. e Phyllida PARSLOE, "Roles and Relations in Legal Practice", in 28 *J. Legal Education*, 1976-1977, pp. 228-233.
- GRÉSILLON, Almuth, "Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação", in *Estudos Avançados*, vol. 9, nro. 23, São Paulo, jan/abril 1995, sem indicação de página [fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext].
- LIMA, Ieda Dias de, Luciana RAMOS e Ligia Paula Pires Pinto SICA, *Exposições, debates e relatos do "workshop" nacional de metodologia de ensino. Metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas*, São Paulo, Cadernos Direito, 2009.
- PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, trad., Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007.

- RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, "Método do caso", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 49-60.
- SCHRAG, Philip G., "The Serpent Strikes: Simulation in a Large First-Year Course", in 39 *J. Legal Education*, pp. 555-556.
- SICA, Ligia Paula Pires Pinto e Daniela GABBAY, "Role-play", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.
- SNYDERS, Georges, *Feliz na Universidade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- SPIEGELMAN, Paul J., "Integrating Doctrine, Theory and Practice in the Law School Curriculum: The Logic of Jake's Ladder in the Context of Amy's", in 38 *J. Legal Education*, 1988, p. 257.
- STUCKEY, Roy et alrri, *Best Practices for Legal Education*, published in the United States by the Clinical Legal Education Association, 2007 [versão eletrônica extraída do website da Clinical Legal Education Association, <http://clea-web.org/>].
- VANZELLA, R. D. F. (org.), "Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV", in *Cadernos Direito GV*, nro. 18, jul/2007 [disponível em <http://www.direitogv.com.br/AppData/Publication/caderno%20direito%2018.pdf>].
- VAUGHN, Robert G., "Use of Simulation in a First Year Civil Procedure Class", in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 480-486.

7. PARA SABER MAIS

Para conhecer mais sobre avaliação da aprendizagem e métodos de ensino, vide:

- ANDERSON, L.W. et alrri, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives*, New York, Longman, 2001.
- BERNSTEIN, B., *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*, Petrópolis, Vozes, 1990.
- HADJI, C., *Avaliação desmistificada*, Porto Alegre, Artmed, 2001a.
- PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*, trad., Porto Alegre, Artmed, 1999.
- RIEBER, L. P., "Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworld, Simulations and Games", in *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 1996, pp. 43-58.

SORDI, M. R. L., "Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde", in *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Nº 9, dez/2000, pp. 52-61.

Temas e textos em metodologia do ensino superior, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho (orgs.), Campinas, SP, Papirus, 2001.

Para conhecer relatos de experiências e análises críticas sobre a aplicação dos métodos de ensino "simulação" e *role-play*, vide:

Em Direito Administrativo (BOTEIN, Michael, "Simulation and Role-Playing in Administrative Law", in 26 *J. Legal Education*, 1973-1974, pp. 234-260).

Em Direito Constitucional (DAVIDOW, Robert P., "Teaching Constitutional Law and Related Courses through Problem-Solving and Role-Playing", in 34 *J. Legal Education*, 1984, pp. 527-533, e DAY, David S., "Teaching Constitutional Law: Role-Playing the Supreme Court", in 36 *J. Legal Education*, 1986, pp. 268-273).

Em Contratos e Direito Privado (HEGLAND, Kenney F., "Fun and Games in the First Year: Contracts by Role-Play", in 31 *J. Legal Education*, 1981-1982, pp. 534-543; PÜSCHEL, Flavia Portella, "Um *role-play* para começar: relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes", in *Cadernos Direito GV*, São Paulo, vol. 05, 2005, pp. 03-25, e PÜSCHEL, F. P. [org.], *Organização das relações privadas. Uma introdução ao Direito Privado com métodos de ensino participativos*, 1ª ed., São Paulo, Quartier Latin, 2007).

Em Processo Civil e meios alternativos de solução de conflitos (WILLIAMS, Gerald R., "Using Simulation Exercises for Negotiation and other Dispute Resolution Courses", in 34 *J. Legal Education*, 1984, pp. 307-314, e VAUGHN, Robert G., "Use of Simulation in a First Year Civil Procedure Class", in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 480-486).

Em Falência e Recuperação de Empresas (FRY, Patricia Brumfield, "Simulating Dynamics: Using Role-Playing to Teach the Process of Bankruptcy Reorganization", in 37 *J. Legal Education*, 1987, pp. 253-260).

Em Direito Internacional (SANCHEZ, M. R., "Uma atividade de simulação no curso de direito internacional econômico: suas vantagens e seus desafios didáticos", in Rafael Domingos Faiardo Vanzella [org.]).

Métodos de ensino-aprendizado do Direito: experiências docentes, São Paulo, Saraiva, 2007, dentre outras áreas (HOLLANDER, Patricia A., "The Simulated Law Firm and other Contemporary Law Simulations", in 29 *J. Legal Education*, 1977-1978, pp. 311-351).

Fecha de recepción: 04-10-2011.

Fecha de aceptación: 18-11-2011.

Históricas

Aristóbulo del Valle. Egresado y profesor de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)

DIEGO BAROVERO*

RESUMEN

En la República Argentina de la segunda mitad del siglo XIX –recién organizada constitucionalmente– se destaca la figura de un político que fue a la vez tribuno y hombre de Estado, catedrático y líder revolucionario: Aristóbulo del Valle.

No obstante su origen humilde, su inteligencia lo llevó a ocupar las más altas posiciones públicas a través del voto de sus conciudadanos y en el Parlamento argentino fue la voz del pueblo y de la Constitución.

Fue formado y a su vez formó abogados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se destacó en el campo del Derecho Constitucional. En su acción cívica procuró concretar el ideal republicano democrático de los constituyentes de 1853.

PALABRAS CLAVE

Argentina - Parlamento - Constitución - Aristóbulo - Universidad.

ABSTRACT

In the Republic of Argentina of the second half of the nineteenth century, recently constitutionally organized, stood out the figure of a politician who was at the same time orator and statesman, professor and revolutionary leader: Aristóbulo del Valle.

* Abogado (UBA). Profesor de Derecho Constitucional, Colegio Nacional de Buenos Aires. Vicepresidente del Instituto Nacional Yrigoyeniano, Ley 26.040.

Despite his humble origins, his intelligence led him to occupy the highest public duties through the citizens' vote and he was the voice of the people and the Constitution in the argentinian Parliament.

He had been educated and he also educated lawyers at the Law School in the University of Buenos Aires, excelling in the field of Constitutional Law. In his civic performance he tried to materialize the democratic republican ideal of the constituents of 1853.

KEYWORDS

Argentina - Parliament - Constitution - Aristóbulo - University.

Nos vamos a referir a una personalidad singular y atractiva de la vida política e institucional argentina. Un ilustre egresado y profesor de esta casa de altos estudios, el doctor Aristóbulo del Valle.

Del Valle es una personalidad prácticamente desconocida para la inmensa mayoría de los argentinos, aun para quienes estudiamos y ejercimos la docencia en esta Facultad o incluso –y esto es aún más significativo– para quienes se dedican a la actividad política militante.

Hay que buscar en las fuentes de primera mano –sus propios discursos políticos, parlamentarios y académicos o sus artículos periodísticos– para encontrar elementos que nos permitan definir el verdadero perfil del hombre público que se formó ideológicamente en la escuela de la década de 1870, bajo la doble influencia de Vicente Fidel López y de Domingo Faustino Sarmiento, a quienes consideraba sus maestros tanto en la formación jurídica como política.

De ellos heredó concepciones básicas que habrían de guiar su pensamiento y su acción cívica de casi tres décadas. En lo político, Del Valle fue un auténtico demócrata, defensor del derecho inalienable del pueblo a regirse por sí mismo a través del sufragio, y un constitucionalista en el ámbito jurídico, pues para él no podía haber nada que estuviese por encima de la Constitución Nacional, a la que consagró su vida intelectual, docente y política. En lo económico fue un proteccionista, defensor del concepto de Estado regulador y equilibrador de las relaciones productivas de una comunidad.

De origen humilde, nació en Dolores, primer pueblo patrio, el 15 de marzo de 1845, hijo natural de la relación entre un militar de frontera, el coronel Narciso Del Valle, e Isabel Valdivieso; dicha circunstancia no le impidió convertirse en un auténtico dirigente ilustrado.

Se graduó como Abogado y Doctor en Jurisprudencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires con la tesis sobre la intervención federal en el territorio de los estados (Comentario a los artículos 5° y 6° de la Constitución Nacional), presidida la mesa examinadora por el maestro Juan María Gutiérrez. Como abogado, egresó en la camada conocida como la promoción de 1869, de la que surgieron prestigiosos hombres de leyes, juristas de renombre, legisladores, jueces, gobernantes, entre ellos Alem, Demaría, De la Plaza, Quirno Costa, Delfín Gallo, Dardo Rocha, Pellegrini y José Terry.

Ese antecedente le valió por derecho propio ser considerado un hombre de la llamada "Generación del 80", aunque en ella se distingue de la mayoría de sus exponentes por su diverso origen social y su también diferente concepción ideológica del poder.

Cuenta otro ilustre egresado de esta Facultad, Joaquín de Vedia, que en 1893, siendo estudiante de Derecho, asistió a la primera clase que dictó Aristóbulo del Valle en el viejo edificio de la Facultad de Derecho en la calle Moreno. Acababa de renunciar al Ministerio de la Presidencia de Luis Sáenz Peña tras la revolución y había aceptado el cargo de Profesor Titular de la cátedra de Derecho Constitucional en reemplazo de Lucio V. López. "Cuando apareció Del Valle estalló la vasta sala en un gran aplauso, que él no reprimió ni autorizó con el gesto. Comenzó su primera lección sin 'introito' alguno, yéndose derecho al tema. Yo no lo había oído nunca en el verdadero teatro de sus triunfos y de su estilo, el Congreso, pero me pareció adivinar lo que debía ser más allá por lo que resultaba en la cátedra. Su voz era más penetrante que robusta, con ciertas notas atenuadas que contrastaban con el tipo reciamente baritonal de su silueta. Su estatura mediana daba la impresión de ser baja, por el cuello corto y grueso, sobre el cual la cabeza giraba con cierta dificultad. Los movimientos acostumbrados de esta última eran verticales, por la misma razón, y los acompañaba un característico ademán, que consistía en describir con el índice de la mano derecha, estirando el brazo hacia delante, al pronunciar el adjetivo concluyente o coronar la demostración,

algo como el trazado de una espiral (...) Su estilo oratorio era sobrio, por así decirlo, y rara vez le tentaba la nota imaginativa o metafórica. Convenía ese estilo a la impresión viril de su cara morena, bronceada, que coronaba una cabellera ya cana y adornaba una barba breve, en punta, ya más clara que grisácea. No arrebatava nunca el entusiasmo de su auditorio: convencía, persuadía, daba la sensación de un robusto y flexible sistema mental, pero la palabra abundante, poderosamente gráfica a veces, completaba esa emoción con la de un arte seguro de sí mismo, tan incapaz de pecar por defecto como de aventurarse por senderos extraños. Así lo oí durante veinte y tantas conferencias en las que no dio nunca sensación de fatiga material ni intelectual y, antes bien, acrecentando su energía y su vigor a medida que vencía mayores dificultades. Y lo que fue de aquel ciclo de lecciones, en cuanto a su resonancia o eficacia en el ambiente estudiantil, lo demostró este simple hecho: comenzó en una de las aulas del piso bajo de la Facultad, relativamente estrecha, y hubo que trasladarlo muy luego al gran salón de actos del piso alto, para dar ubicación al siempre creciente auditorio. El final de cada conferencia era saludado por una ovación”.

Otro joven y aventajado estudiante de Derecho de aquellos tiempos, Alfredo Palacios, recordaba: “...advertí al entrar que una de las aulas de los cursos superiores desbordaba de alumnos. Daba clase Aristóbulo del Valle...”

Hombre de la provincia de Buenos Aires, de raíces afirmadas en la campaña; sus estudios y posterior desempeño profesional lo condujeron a la ciudad, donde desde muchacho militó en el autonomismo alsinista junto a otro joven brillante con el cual compartieron desde entonces y hasta su muerte un camino de ideales democráticos: Leandro Alem.

La convicción de Del Valle sobre estos principios, a los que consideró irrenunciables, lo llevó a alejarse de Adolfo Alsina en 1877, junto a la nueva generación autonomista en la que destacaban también Alem y su sobrino Hipólito Yrigoyen, disconformes con la política de la “Conciliación” del autonomismo con el nacionalismo de Bartolomé Mitre.

La separación del ala popular y democrática del autonomismo fue acaudillada por Del Valle y, bajo la denominación de Partido Republicano, recibió el aplauso del Sarmiento póstumo, aquel que desde las

páginas del diario *El Censor* se convirtió en autocrítico de errores pasados y feroz opositor de la política de Roca, Juárez y Mitre.

Precisamente, el ilustre sanjuanino fue el depositario de la fe y la esperanza de este núcleo de jóvenes tribunos que en 1880, en plena crisis política por la federalización de la ciudad de Buenos Aires y la sucesión presidencial de Nicolás Avellaneda, disputada por el ministro de Guerra general Julio Roca y el gobernador bonaerense Carlos Tejedor, procuraron encumbrarlo en la Presidencia de la Nación para realizar el sueño de la unidad nacional y la vigencia de la Carta Magna.

Pero la elección ya estaba amañada (Sarmiento mismo lo denunció en el Senado cuando pronunció su célebre discurso del “Traigo las manos llenas de verdades”) y Avellaneda fue sucedido en la presidencia por Roca, con el apoyo canónico de la Liga de los Gobernadores que nucleaba a casi la totalidad de ellos.

Ha sido determinante la influencia de Aristóbulo del Valle en los orígenes de los movimientos políticos como la Unión Cívica de la Juventud y la posterior Unión Cívica, que constituyen las bases sobre las cuales se afirmará y consolidará más tarde la Unión Cívica Radical. Así como también fue el planificador y principal estratega de la Revolución de Parque, que hirió de muerte al unicato encabezado por el presidente Juárez Celman, pero que no alcanzó a llevar a cabo su programa regenerador de las instituciones de la República.

Las posteriores divergencias en el seno de la Unión Cívica lo alejaron de ella, en el trance de división entre acuerdistas y radicales. Aunque las coincidencias con sus amigos cívico radicales lo mantuvieron cerca de éstos cuando aceptó formar parte del Gabinete del presidente Luis Sáenz Peña, con la esperanza de ejecutar desde arriba la revolución democrática.

La suerte no estuvo de su lado, la revolución fracasó, su Ministerio cayó y Del Valle, retirado, siguió imaginando la estrategia que permitiera a los sectores populares desalojar al “Régimen” del poder, para que la Constitución Nacional rigiera la vida argentina en toda su amplitud.

Pero la muerte le salió al encuentro; tenía tan sólo cincuenta y un años de edad y un derrame cerebral segó su vida cuando se encontraba en la plenitud física e intelectual, cuando aún podía dar mucho por la “Causa” a la que había estado consagrado casi por completo.

Su inesperado fallecimiento dejó un enorme vacío y motivó obituarios que hicieron justicia a su trayectoria, como el diario *La Prensa* del 29 de enero de 1896, que en la necrológica del prócer expresaba: “Ha enmudecido para siempre el príncipe de nuestra oratoria política, que condujo al pueblo con su palabra de fuego, al comicio o al campo de batalla en nombre de la libertad y las instituciones”, y más adelante el periódico de Máximo Paz señalaba: “Era revolucionario por temperamento”. O también considerando lo que por su parte *La Nación*, en crónica firmada por Luis V. Varela, expresara respecto del fallecido líder civil caracterizándolo como “Revolucionario por organización y por escuela”.

Aristóbulo del Valle desempeñó varias funciones, entre ellas el Ministerio de Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Pero fue el Senado de la Nación el teatro de sus mayores triunfos y el escenario en el que se consagró ante el pueblo argentino como uno de sus más célebres parlamentarios y estadistas.

En la Alta Cámara desarrolló una destacada actuación durante quince años y donde se constituyó en exclusivo opositor a la política económica liberal a ultranza del roquismo y del unicato juarista, propiciando una política proteccionista para fomentar la incipiente industria, fortaleciendo el rol del Estado como factor regulador de las desigualdades sociales existentes. Pero también fue un incansable tribuno de los derechos políticos del pueblo, lo que llevó a comprometerlo fuertemente en las empresas revolucionarias proyectadas en 1890 y 1893 para completar el proceso de constitucionalización del Estado argentino.

Carlos Pellegrini, su amigo personal y adversario político, en su último discurso parlamentario recordó las circunstancias en que Del Valle asumió el Ministerio de Guerra y Marina: “Tuvimos una larga discusión en que, desgraciadamente, resaltó la completa divergencia de nuestras ideas. Yo era partidario, como lo he sido siempre, de la evolución pacífica, que requiere como primera condición la paz; él no lo creía: era un radical revolucionario. Creía que debíamos terminar la tarea de la organización nacional por los mismos medios que habíamos empleado al comenzarla...”

Desde setiembre de 1889, Del Valle llevó a cabo una sigilosa actividad conspirativa tendiente a unificar a las diversas corrientes de pensamiento

y de acción que repudiaban la situación de postración moral, política y financiera en que se encontraba el país, merced a la política del presidente Juárez y su círculo.

Resulta particularmente interesante analizar en profundidad aun hoy los discursos pronunciados por el senador Del Valle, oponiéndose a la política económica del "Régimen".

Con respecto al tendido de redes ferroviarias, no se oponía a la inversión del capital extranjero en la materia, aunque sostenía que "la orientación argentina es que los ferrocarriles deben ser de la Nación".

Con relación al problema de la tierra, también es importante señalar la postura progresista que Del Valle mantuvo en su trayectoria parlamentaria. En reiteradas ocasiones alzó su voz en defensa de la democratización del régimen de la tierra: "Un país nuevo que llama así los capitales extranjeros y prodiga la tierra pública sin discernimiento, está amenazado de un serio y gravísimo peligro". Y con relación a la cuestión de los latifundios, atacó la política oligárquica diciendo: "La lección es antigua, es la lección de la decadencia de Roma; fueron los grandes feudos los que perdieron Italia, como dice Plinio: 'Lati Fundii perdiere Italian'".

En lo que respecta a la cuestión del Estado y los servicios públicos, de cuya privatización la presidencia de Juárez Celman abusó en extremo, Del Valle fue sumamente crítico de la orientación oficialista. "Enajenando las obras de salubridad se compromete el destino de las generaciones que nos sucederán". También sostuvo: "las empresas privadas administran bien con relación a sus intereses, no así cuando administran intereses ajenos. El criterio de la empresa privada es el lucro, mientras que la del gobierno es su deber".

Asimismo, vio con claridad y atacó severamente las políticas que favorecían la formación de trusts o monopolios: "Precisamente por eso es que se resisten los monopolios privados, por eso es que cuando se trata de un verdadero monopolio, todo el mundo admite, que si ha de establecerse sea en manos del Fisco, no los admite en manos particulares".

Su lucha contra el régimen de bancos garantidos autorizados a emitir papel moneda y contra las emisiones clandestinas del Gobierno de Juárez le ganaron el prestigio merecido como uno de los primitivos introductores de una doctrina de nacionalismo económico. Aspecto que, con el lógico

avance de las épocas, caracterizaría en el futuro la acción de gobierno y los principios doctrinarios en materia económica de la Unión Cívica Radical.

Desde su escaño de Senador clamó por la moralización de las prácticas electorales, el saneamiento de las finanzas públicas, la defensa del rol estatal en la regulación y prestación de los servicios públicos, la limitación de las atribuciones presidenciales, el respeto por el federalismo y las autonomías provinciales.

De todas maneras, el aspecto de nuestra vida institucional que más preocupaba a Del Valle era la cuestión del sufragio y la práctica del fraude electoral como metodología sistemática.

Él mismo lo planteó en estos términos, al referirse a los acontecimientos que precedieron a la Revolución del 90: "La inmensa mayoría del pueblo se abstuvo de concurrir a la inscripción nacional, pese a que sería la base de la elección presidencial de 1892; el registro se llenó con afiliados a la situación y con nombres supuestos. Desde entonces la cuestión quedó planteada en estos dos términos: la sumisión sin esperanza al sistema de gobierno del Dr. Juárez o La Revolución".

Su casa y su estudio jurídico fueron las sedes en las que se celebraban las reuniones preparatorias que derivarían en los mítines como el de Jardín Florida del 1° de setiembre de 1889, donde quedó constituida la Unión Cívica de la Juventud; el del Frontón Buenos Aires del 14 de abril de 1890, donde aquélla se transformó en Unión Cívica, y finalmente la conspiración civil y militar que estalló el 26 de julio de ese mismo año.

Del Valle no fue el único organizador de este movimiento, puesto que había una Junta de Gobierno revolucionaria presidida por el Dr. Leandro Alem y el jefe militar de la revolución era el general Manuel Campos; pero sí fue quizá el mayor responsable desde el punto de vista de la planificación de la revolución, así como el coordinador de las diversas y heterogéneas tendencias (ex autonomistas, mitristas, católicos, independientes) que se mancomunaron para derrocar al unicato.

El propio Del Valle ratificó su credo cívico y revolucionario cuando se refiere al mitin del Frontón Buenos Aires, afirmando que allí "Quedó organizada la Unión Cívica como centro de propaganda política y

como núcleo de las fuerzas populares que un día u otro debían convertirse en revolucionarias”.

Las alternativas que rodearon los hechos revolucionarios en las jornadas del Parque de Artillería nos muestran a Aristóbulo del Valle como un febril estratega, disciplinado, estricto, entusiasta.

Su compromiso no cejó a pesar del fracaso de la Revolución del Parque. Renunció en gesto viril a su banca de Senador debido a su participación en el hecho revolucionario, y se lanzó de lleno a la organización de la Unión Cívica en la que cifraba grandes esperanzas para el porvenir de la patria, pero a la que consideraba que debía dotarse de una estructura orgánica y principios doctrinarios claros que evitasen posteriores fracasos.

En los comicios de 1891, Del Valle y Alem fueron consagrados Senadores por la Capital Federal en representación de la Unión Cívica. En ese recinto, las expresiones parlamentarias de las rémoras oligárquicas enquistadas en las estructuras provinciales les hicieron reproches muy duros sobre su participación revolucionaria en el Parque de Artillería.

A dichas acusaciones y reprimendas, Del Valle replicó convencido: “Todo el progreso humano es obra de la idea revolucionaria (...) la democracia es la revolución contra el privilegio de las castas, la idea de la soberanía popular contra el derecho divino de los reyes; la libertad de los esclavos contra las leyes inhumanas que permitían que un hombre pudiera ser la cosa de otro hombre...”

Desde los primeros días de 1891, la Unión Cívica convocó a una convención partidaria que se reuniría en la ciudad de Rosario con delegados de todas las provincias argentinas.

Aristóbulo del Valle, influenciado por la lectura de los doctrinarios y teóricos constitucionalistas norteamericanos, tuvo fundamental participación en la definición y orientación del modelo de partido que se estaba gestando en forma embrionaria. Puso todas sus energías y su capacidad intelectual en la organización de esta convención al estilo norteamericano, de características populares, representativas y federalistas, la primera que se realizaría en la historia política nacional.

La iniciativa, por otro lado, procuraba sustraer al nuevo partido de la tentación de los conciliábulos y reuniones de notables en las que el pueblo estaba ausente y donde se acordaban resultados electorales.

La Convención de la Unión Cívica proclamó la fórmula Bartolomé Mitre-Bernardo de Irigoyen el 17 de enero de 1891. Del Valle consideró que parte de su obra comenzaba a funcionar satisfactoriamente.

Pero Mitre convino con Roca el acuerdo para suprimir la lucha electoral, sobre la base de la candidatura unificada del primero por parte de los elementos roquistas, y desplazar del binomio a Don Bernardo, sustituyéndolo por José Evaristo Uriburu, consuegro de Roca.

La política del acuerdo fue rechazada por los cívicos que respondían a Alem y Del Valle y ésta fue la partida de nacimiento del radicalismo.

El 26 de junio de 1891, el Comité Nacional de la Unión Cívica separó de su seno a los miembros acuerdistas y el 1° de julio proclamó la fórmula Bernardo de Irigoyen-Juan Garro. Para Del Valle comenzó un auténtico calvario político.

Entre los mitristas que, volviendo las espaldas a la Convención del Rosario, se lanzaron a los brazos del general Roca vislumbrando la posibilidad tantas veces frustrada de ver a su líder nuevamente en la Casa Rosada, y los amigos de Alem, que rechazaban de plano cualquier transacción que implicara desconocer la fórmula proclamada en Rosario y aceptar una combinación electoral con el artífice de la política contra la cual se había luchado y derramado sangre en el Parque, Del Valle experimentó la amarga sensación del fracaso de su esfuerzo por estructurar una fuerza política homogénea, capaz de disputar el poder a los conservadores. Por eso buscó por todos los medios evitar la ruptura de la Unión Cívica.

Aunque estaba convencido de que el aporte de los sectores partidarios del general Mitre era vital para conservar la capacidad de maniobra del partido, su corazón estaba del lado de sus amigos Alem e Yrigoyen, que escarneaban el acuerdo. Pero, no obstante ello, intentó aplacar los ánimos de los intransigentes cuando dijo: "Frente a las tendencias que resisten el Acuerdo o las que lo aceptan, la intermedia es la que cree que se puede aceptar ese Acuerdo siempre que él encarne los principios fundamentales del partido, y con ellos sea compatible..."

Su insistencia por evitar la división, en la creencia de que ella diluía las posibilidades electorales del partido, lo llevó a proponer la constitución de una comisión mediadora tendiente a recomponer los lazos del

sector mitrista con las autoridades de la Unión Cívica. Pero no fue posible. Desgarrado íntimamente, se apartó de la militancia política activa, anunciando que no se plegaría a ninguna de las dos tendencias y renunció al Senado por sentir que no representaba ya a la colectividad civil por la que había sido electo.

El escenario político nacional sufrió graves alteraciones hacia fines de 1891, conspiraciones y proyectos revolucionarios en ciernes. Dividida la Unión Cívica, poco importaba a Roca jugar su capital político a una presidencia de Mitre. Éste, por su parte, renunció a su candidatura pues “había dejado de ser una solución nacional”.

A la crisis política hubo de sumársele el agravamiento de la situación económico-financiera, razón por la que el presidente Pellegrini decidió convocar a una “Junta de Notables” para encontrar una solución acordada a los comicios presidenciales que se avecinaban.

Convocado Aristóbulo del Valle a concurrir a la reunión, manifestó terminantemente: “Ni ese propósito, ni las deliberaciones ulteriores tendrán resultados si en ellas no se da participación a la Unión Cívica Radical”.

Tomando en cuenta la advertencia de Del Valle, el presidente Pellegrini convocó a Hipólito Yrigoyen y a Don Bernardo de Irigoyen a concurrir a la reunión de los Notables. Por su parte, Del Valle hizo llegar a los “Notables” una propuesta consistente en un compromiso de todos los partidos y el Gobierno para garantizar la libertad de los comicios y que no se falsearía el resultado electoral. La reunión de Notables fracasó y ni siquiera consideró su propuesta.

Durante todo el año 1892 y casi la mitad de 1893 debió atender su salud quebrantada, pues padecía de glaucoma crónico, lo que requirió dos operaciones muy penosas para él, que fueron practicadas por eminentes galenos como el Dr. Lagleyze y el Dr. González Catan.

Restablecido su estado de salud, Del Valle retornó a la escena política en medio de la caótica situación política e institucional en que había derivado la presidencia del Dr. Luis Sáenz Peña. El Presidente, gran jurisconsulto, carecía de dotes políticas para el Gobierno y de un apoyo político firme que le permitiera ejecutar un programa de gobierno con cierto respaldo.

Agotadas diversas instancias para evitar la caída de su desprestigiado Gobierno, el presidente Sáenz Peña, a instancias de Carlos Pellegrini, convocó a Del Valle para que, a la usanza de los regímenes parlamentarios, formara un gabinete que sacara al país del marasmo en que estaba metido.

Del Valle, juzgando que la situación había llegado al límite de lo imaginable, decidió aceptar el mandato del pusilánime Presidente para evitar una crisis del sistema constitucional, pero con condiciones bien claras. Y así se lo hizo saber al primer magistrado: "Pues si entraba al Gobierno sería para realizar lo que había aconsejado durante seis años, a saber, tanto el Gobierno como el Congreso, debían apoyarse sobre bases populares, de modo que su idea de elecciones libres sería irrealizable si se mantenían los mismos gobiernos provinciales".

Una vez aceptado el ofrecimiento efectuado por Sáenz Peña, las entrevistas que Del Valle llevó a cabo en primer término con el objeto de formar el gabinete dan la pauta de cuál era la orientación "Radical" que pensaba imprimirle a su Ministerio. Se entrevistó en primer lugar con Hipólito Yrigoyen, sobre cuya personalidad conocemos el juicio que le merecía, y luego con su amigo de siempre Leandro Alem y Bernardo de Irigoyen, a quienes ofreció integrar el Gabinete de Ministros. Por diversas razones, entre las que se destaca el espíritu intransigente tanto de Alem como de Yrigoyen, ninguno de ellos aceptó los ofrecimientos.

Finalmente, Del Valle comprometió a dos íntimos amigos para integrar su Ministerio: a su socio en el estudio jurídico y amigo de Yrigoyen, Mariano Demaría, en Hacienda, y a Lucio V. López, en Interior. Lo completaba con dos mitristas: Enrique Quintana y Valentín Virasoro, como para no alterar demasiado a sus adversarios. Pero se reservó para sí el Ministerio de Guerra y Marina, lo que permitía adivinar de antemano cuál habría de ser el sentido que le imprimiría a su gestión de gobierno, pues conservaba los contactos con cuadros del Ejército cultivados desde el 90.

El primer acto de gobierno del ministro Del Valle consistió en imponer el desarme de las milicias provinciales. La decisión no pasó inadvertida para sus enemigos políticos, que adivinaron las intenciones reales del "Ministro Revolucionario", como le llamaban.

Dichas milicias constituían una suerte de guardia pretoriana que habían transformado a las provincias en feudos. El desarme se enmarcaba en su interpretación constitucional del federalismo, pues las autonomías provinciales no podían ser avasalladas por el poder central, pero el Estado federal debía fortalecerse por sobre los gobiernos de provincia para evitar situaciones como las que en el pasado reciente habían llevado a enfrentamientos sangrientos entre el Estado nacional y la provincia de Buenos Aires.

Precisamente en Buenos Aires, cuyo gobernador Julio Costa era muy cuestionado, el desarme de las fuerzas provinciales fue saludado con alborozo por la población. Fue además la piedra de toque para el estallido de una revolución que, organizada por el radicalismo bonaerense y planificada por Yrigoyen como un mecanismo de relojería, se produjo en ochenta y dos pueblos de la provincia, simultáneamente.

Estallaron también movimientos revolucionarios cívico-militares organizados por el radicalismo en las provincias de San Luis y Santa Fe, cuyas milicias también había ordenado desarmar el ministro Del Valle.

La primera reacción del Gobierno nacional ante la crisis fue impulsar la intervención federal a las tres provincias que se veían sacudidas por los movimientos revolucionarios. Pero la diferencia radicaba en la interpretación que de la potestad constitucional de intervención a las provincias hacían, por un lado, Aristóbulo del Valle, eminente constitucionalista, y, por otro, los legisladores comprometidos con las situaciones provinciales.

Del Valle era partidario de la intervención enviando delegados del Poder Ejecutivo Nacional para que analizaran *in situ* el estado en que se encontraba cada provincia alterada por revoluciones, para luego determinar el curso a seguir. Mientras que los últimos no transigían sino en que la intervención debía enviarse al solo efecto de reponer y sostener a las autoridades derrocadas, es decir, a los hombres del "Régimen".

A medida que tomaba conciencia del apoyo popular de que gozaban las revoluciones que la UCR conducía en las tres provincias argentinas sublevadas, y que los círculos oficiales tan sólo pretendían fortalecerse para conservar sus privilegios, Del Valle justificó el pronunciamiento

revolucionario de los pueblos, considerándolo como la consecuencia natural de los malos gobiernos que se sucedían desde hacía varios lustros.

Para defender su proyecto de intervención, el activo Ministro de Guerra y Marina se constituyó personalmente en el Congreso de la Nación. Al dirigirse al Senado, la Cámara donde se sentaban los representantes de las mismas estructuras feudales cuya estabilidad peligraba ante el avance de la revolución, Del Valle sostuvo en forma vehemente: "Hace tres años que vivimos agitados por una tempestad política que conmueve el edificio nacional y todas nuestras instituciones. Habíamos llevado una vida de errores y desaciertos".

"Apartándonos de las reglas del buen gobierno y de la buena administración, habíamos alcanzado la época en que, perdidas todas las nociones del gobierno libre y representativo, todas las nociones del sistema republicano, todos los principios del gobierno federal, nos encontrábamos (...) con una armazón de gobierno que mostraba las exterioridades de un gobierno regular, y por dentro era un organismo perverso que suprimía la entidad única que tiene el derecho de gobernar la Nación, el sistema republicano..."

"Los intereses de los pueblos que se encontraban en condiciones desgraciadas no se protegían; y viendo como necesidad de su propia salvación, el alterarse las condiciones del Gobierno Nacional, de nuevo pensó en la revolución nacional..."

Como reacción frente a tales argumentaciones, comenzó a hablarse entre sus opositores de la "Dictadura de Del Valle". En la Cámara de Diputados, el fogoso Ministro de Guerra y Marina sólo habló para ratificar lo sostenido ante los senadores, y cuando los legisladores del "Régimen" insistieron en la necesidad de que las intervenciones sólo debían disponerse con el objeto de reinstalar a los poderes públicos desestabilizados, sostuvo: "El Ministro de Guerra se cortarían la mano antes de cumplir una ley que la mandara reponer sin examen a esos gobernadores".

La multitud aclamó a Del Valle cuando salió del Congreso a pesar de no haber podido obtener de él las leyes que disponían la intervención federal sin reponer a los gobernadores derrocados. Al pueblo congregado y exaltado contra los legisladores el Ministro dijo: "...Si el Congreso Nacional ha resuelto que no haya intervenciones, no ha podido ni podrá

resolver que no haya libertades (...) La resolución del Congreso se debe cumplir; pero el Poder Ejecutivo tiene también facultades constitucionales, y ha de usar de ellas para arrancar el último fusil que quede en las manos de los gobiernos que quieran oprimir a los pueblos...”

Con esta idea Del Valle se trasladó a la capital de la provincia de Buenos Aires, donde se encontró con manifestaciones de júbilo popular por la renuncia del gobernador Costa y las noticias que llegaban de Témperley, donde la UCR había constituido un gobierno provisorio.

Los mitristas, por su parte, que habían llegado a la capital provincial encabezados por el general Manuel Campos, fueron intimidados por Del Valle a desarmar su ejército y entregar la plaza. La razón era evidente, luego del triunfo de la revolución había que asegurar la paz en la provincia, ya que según fuentes inobjectables el ejército radical era de más de diez mil hombres, contra no más de mil de los mitristas.

El ministro Del Valle conferenció con Juan Carlos Belgrano e Hipólito Yrigoyen en la intersección de las calles 13 y 14 de La Plata. Su intención era, de acuerdo a hipótesis de algunos autores, entregar legalmente el control de la provincia al radicalismo. Ello motivó que Sáenz Peña convocara urgentemente al Ministro a la Capital para esa misma noche celebrar un Acuerdo de Gabinete.

Al retornar a la Capital, Del Valle había perdido la confianza del Presidente. En Acuerdo de Ministros se decidió disponer el desarme de las fuerzas radicales, lo que debió ser comunicado a éstas por el propio Del Valle a la madrugada siguiente en La Plata. La caída del ministro Del Valle fue precipitada por gestión de Pellegrini que convenció al presidente Sáenz Peña de negarle su apoyo al Ministro y hacerse cargo personalmente de la intervención a la provincia de Buenos Aires.

Del Valle renunció a su cargo el 12 de agosto de 1893, finalizando así un agitado período de treinta y seis días en los que procuró llevar a la práctica desde el poder lo que había predicado desde la oposición e intentado por la vía revolucionaria. Un programa de reparación nacional, basado en el auténtico imperio de la Constitución Nacional, desplazando a los gobiernos ilegítimos para posibilitar la reforma electoral que abriera los canales a la participación del pueblo.

Tras alejarse de la función pública, Del Valle reabrió su estudio jurídico en Rivadavia 563 y se dedicó de lleno a su cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires, desde la que brindó sus magistrales lecciones a jóvenes generaciones de hombres de leyes, que masivamente acudían a las aulas para escuchar su palabra erudita y orientadora.

Sin embargo, aun desvinculado de la militancia política, su nombre siguió ligado al radicalismo. En febrero de 1894, con motivo de las elecciones legislativas que dieron el triunfo a la UCR, en las giras de campaña aparecieron juntos Del Valle, Alem, Yrigoyen y Demaría. Inclusive, participó de la comitiva radical que llegó a Santa Fe el 11 de febrero de 1894 en plena campaña electoral, acompañando al candidato de este partido.

En sus últimos años se afianzó la relación de Del Valle con el radicalismo, especialmente con Alem, cuando Pellegrini tuvo palabras despectivas para éste y el radicalismo, en una memorable polémica, oportunidad en que el jefe radical designó padrinos del duelo a Del Valle y al coronel Hilario Lagos.

El 5 de setiembre de 1894, la intervención de los padrinos y el retiro por parte de Pellegrini de los términos ofensivos, dejando a salvo “el honor de que ambos gozan merecidamente”, decepcionó profundamente a Leandro Alem, quien se sintió burlado por su ofensor. Pero la intervención de su amigo Del Valle logró calmar temporariamente la angustia del ilustre tribuno radical, que ya por entonces era presa de una grave frustración espiritual. En lo que hace a su actividad académica, merece destacarse que a fines de ese año, Aristóbulo del Valle fue designado Rector del Instituto Libre de Enseñanza Secundaria.

Las últimas apariciones públicas de Del Valle datan de la campaña electoral de 1895 en la que acompañó a los candidatos, que eran en realidad sus amigos personales y políticos de toda la vida. Por momentos, se desvinculaba de todo compromiso, debido fundamentalmente a graves quebrantos de su salud. Pero seguía ligado por temperamento y convicción a sus amigos radicales, a los que propuso comprar el periódico *El Argentino*, “para dar un nuevo impulso al radicalismo”.

Para la renovación presidencial de 1898 se vislumbraba la candidatura a la presidencia de Del Valle, para nuclear el apoyo no sólo de los ra-

dicales, sino también de mitristas y otros opositores, como el Partido Modernista, en una gran conjunción civil antirroquista.

Ello es confirmado también por la Sra. Elvira Aldao de Díaz, que en intercambio epistolar con Del Valle poco antes de morir le comentó que “había dado su nombre como bandera para combatir a Roca de acuerdo con el general Mitre...” y que “contaba ya con la aprobación de Alem y Bernardo de Irigoyen pues nunca pensó luchar sin el apoyo decidido de la Unión Cívica Radical”.

La trayectoria pública de Del Valle –desde la cátedra y desde la banca, desde la tribuna política y desde la acción ministerial– se enlaza con la enseñanza y la defensa de la Constitución Nacional, los principios del federalismo y la libertad electoral, así como en la elaboración incipiente de una doctrina de sano nacionalismo económico en defensa de los recursos naturales, la intervención estatal reguladora y la distribución de la tierra pública para fomentar el progreso y el desarrollo.

FUENTES:

- ALDAO DE DÍAZ, Elvira, *Reminiscencias sobre Aristóbulo del Valle*, Buenos Aires, 1928.
- BARROETAVERÑA, Francisco, *Origen, organización y tendencias de la Unión Cívica*, Buenos Aires, 1890.
- BORDI DE RAGUCCI, Olga, en *Aristóbulo del Valle en los orígenes del Radicalismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987, p. 29.
- DEL VALLE, Aristóbulo, *Discursos políticos. La cultura argentina*, Buenos Aires, 1922, pp. 265 y 267.
- LARRA, Raúl, *Lisandro de la Torre: El solitario de Pinas*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1985.
- MANACORDA, Telmo, *Alem. Un caudillo, una época*, Buenos Aires, Sudamericana, 1941, p. 451.
- PELLEGRINI, Carlos, *Discurso en la Cámara de Diputados* (1906).
- SOMMI, Luis V., en DEL VALLE, Aristóbulo, *La política económica argentina en la década del '80*, Estudio Preliminar, Buenos Aires, Raigal, 1955, p. 29.

Fecha de recepción: 30-03-2011.

Fecha de aceptación: 04-08-2011.

Alberdi, su época y la lucha por las ideas plasmadas en la conferencia brindada en el año 1880 en el acto de colación de grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

MANUEL PIZARRO¹

Mi gloria es vivir tan libre como
el pájaro en el cielo...²

RESUMEN

Al analizar el contexto histórico en que le tocó vivir a Juan Bautista Alberdi y llegar a ser el arquitecto de la Constitución Nacional, bien se podría decir, y así surge de su obra escrita, que su vida fue la lucha de las ideas sin recurrir o caer en la imposición de las mismas por la fuerza y mucho menos por la fuerza de las armas. Al celebrarse, en esta década actual, el bicentenario de la patria y los doscientos años del nacimiento de Alberdi, se puede o no coincidir con sus ideas, incluso hasta admitir la crítica que surja de la mirada siempre relativa del siglo XXI; lo que está fuera de discusión fue su capacidad de generar ideas y no rehusar al debate. En un país acostumbrado a recordar a sus hombres y mujeres en las fechas de sus fallecimientos, resulta loable alentar que los debidos homenajes se hagan en vida a quienes brindaron servicios esenciales y fundamentales a la Nación. Así lo entendió la entonces denominada Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires al conferir a Juan Bautista Alberdi el título de Miembro Honorario dis-

¹ Manuel Alberto Pizarro, Abogado UCASAL, Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales UM, Docente FCJ-UNPSJB, Secretario del Juzgado Federal de Comodoro Rivadavia.

² HERNÁNDEZ, José, *Martín Fierro*, primera parte, *El gaucho Martín Fierro*, Buenos Aires, Editores Talleres Gráficos Garamond, 1977, p. 32.

tinguiéndolo, además, con el dictado de una conferencia en el acto de colación de grados el 24 de mayo de 1880.

Nuestro país, por esos días, nuevamente se encontraba en plena guerra civil. Alberdi, en la tesis que expone a los noveles profesionales, pone en crisis la omnipotencia del Estado a la que no duda en calificar como la negación de la libertad individual.

PALABRAS CLAVES

Ideas - Derecho - Reconocimiento - Estado - Libertad.

ABSTRACT

On having analyzed the historical context in which he had to live to Juan Bautista Alberdi and to manage to be the architect of the National Constitution, well it might say and this way it arises from his written work, that his life was the fight of the ideas without resorting or to fall down in the imposition of the same ones for the force and much less for the force of the weapon. On having be celebrated, in this current decade, the bicentenary of the Mother land and two hundred years of Alberdi's birth, one can or not to coincide with his ideas, even up to admitting the critique that should arise from the look always relative from the 21st century; what this one out of discussion was his aptitude to generate ideas and not refusing to the debate. In a country accustomed to remembering his men and women in the dates of his deaths, it turns out to be commendable to encourage that the due honorings do to themselves in life to whom they offered essential and fundamental services to the Nation. This way he it understood the Faculty at the time called of Law and Social Sciences of the University of Buenos Aires on having awarded Juan Bautista Alberdi the title of Honorary Member distinguishing it, in addition, with the dictation of a conference forthwith from collation of degrees on May 24, 1880. Our country, these days, again was in full civil war. Alberdi, in the thesis that exposes the new professionals, puts in crisis the omnipotence of the State to which it does not hesitate to qualify as the denial of the individual freedom.

KEYWORDS

Ideas - Right - Recognition - State - Freedom.

En la introducción del presente artículo me permito, ante todo, expresar mi más profundo reconocimiento al Dr. Tulio Ortiz y a los miembros del Seminario Permanente de Investigación y Docencia sobre la Historia de esta querida Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la cual se encuentra próxima a cumplir los ciento noventa años de su existencia. Ciento noventa años a través de los que ha entregado a la Nación miles y miles de profesionales, en particular abogadas y abogados que, a su vez, han derramado la sabia de su cuidada formación para el prestigio, en la mayoría de los casos, de esta sagrada profesión y vocación que hemos abrazado.

Dicho esto, y en aras de respetar intelectualmente el contenido del presente artículo, quiero, sintéticamente, referir que el mismo estuvo precedido por el intercambio de correos electrónicos que mantuve con el Dr. Tulio Ortiz, siendo muy útil la recolección de datos históricos que, con rigor documental, sirvan de sustrato a este merecido reconocimiento del cual fuera objeto Juan Bautista Alberdi entre los años 1879 y 1880 en esta Facultad, y así se ha podido encontrar el libro de actas original, hoy en poder de la Facultad, que avala definitivamente este hecho.

Permítaseme decirles que, desde el título mismo del artículo, he tratado de condensar dos o tres ejes a los que me voy a referir en su desarrollo, por eso la titulé: Alberdi, su época y la lucha por las ideas plasmadas en aquella conferencia brindada un 24 de mayo del año 1880 en el acto de colación de grados de la Facultad de Derecho de esta Universidad.

Si yo tuviera la capacidad de poder sintetizar el contexto histórico en que le tocó desarrollarse a Alberdi y llegar a ser, nada más y nada menos, que el arquitecto de la Constitución Nacional, podría decir que éste encarna a lo largo de toda su vida, y así trasunta su obra escrita, la lucha de las ideas sin recurrir o caer en la imposición de las mismas por la fuerza y mucho menos por la fuerza de las armas.

La conferencia del año 1880 que las, entonces, autoridades de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (hoy Facultad de Derecho) de la Universidad de Buenos Aires le encomendaron a Alberdi, y cuyo análisis constituye el objeto de este artículo, llevó por título "La omnipotencia del Estado es la negación de la libertad individual".

Allí, Alberdi va a poner debidamente en crisis el concepto de patria y el amor omnímodo a ésta, un concepto que, dentro del marco histórico de fines del siglo XIX, era muy caro a la época de creación misma de la historia argentina, enancada, fundamentalmente, en Bartolomé Mitre.

Comprender a Juan Bautista Alberdi, al igual que al resto de sus contemporáneos impone, al menos sucintamente, reflejar el contexto histórico de los años de su actuación. Lo contrario, es decir, el solamente releer sus acciones con ojos y mente del siglo XXI, seguramente tendrá por resultado, en la mayoría de los casos, la desaprobación. Y vaya paradoja esto último, pues, de hecho, a lo largo de su vida y de su obra intelectual, Alberdi también sufrió esa desaprobación de parte de sus contemporáneos.

Para avanzar en este camino de comprensión habrá de volverse siempre a la premisa filosófica acuñada en la corriente existencialista que refiere: Yo soy yo (...) y mi circunstancia, y Alberdi no fue la excepción, por eso hay que delinear y describir la época de su actuación para entender los porqués de aquélla.

Alberdi florece en juventud y mayor desarrollo intelectual a casi veintisiete años de la Revolución de Mayo. En esos años, ya se habían cuasi sepultado las ideas emanadas de la pluma de Moreno, la virtud cívica trasuntada en la persona de Manuel Belgrano y el anhelo incesante de la libertad que guió la epopeya libertadora del General Don José de San Martín.

Y es, justamente, la denominada generación de 1837 de la cual va a formar parte importante Alberdi la que, guiada por Esteban Echeverría, va a retomar los principios de Mayo y los va a poner en valor.

Hacia esa época, la guerra civil entre unitarios y federales era total; Juan Manuel de Rosas, el Restaurador de Leyes, concentraba en sí la suma del poder público no sólo otorgada por la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires con una abrumadora votación sino que refrendada en un plebiscito cuyo resultado fue claro: nueve mil votos a favor de Rosas contra sólo ocho en contra.

Cabe hoy preguntarnos, ¿qué era la joven generación argentina? Pues, justamente, era el motor generador del primer programa de gobierno

que tuvo el país luego de los intentos del Estatuto Provisional de 1811 redactado por Moreno y de la Asamblea del año 13.

Ese programa de régimen cuya génesis exacta es el día 8 de julio de 1838 en el salón literario de Marcos Sastre dará luego sus frutos a partir de Caseros, trasuntado en el Acuerdo de San Nicolás, fundado en las *Bases* de Alberdi y coronado con el dictado de la Constitución Nacional de 1853 y luego en 1860.

Aquel juramento de la joven generación que va a vertirse luego, en cuanto programa de gobierno, en el denominado “Dogma Socialista”, tiene como eje la patria, que no es un ser inanimado ya que tiene alma y espíritu, no se limita sólo a la expresión geográfica.

Es para ese programa de gobierno la acumulación de sus gestas heroicas, el ensueño de sus pensadores, el sacrificio de las mujeres y hombres que conformaron los ejércitos de la guerra de la independencia.

Es en éste el contexto histórico en el cual debemos ubicar a Alberdi, y aun a riesgo de agobiar con el relato, conviene referir que a partir del año 1810 –año en el cual nace Alberdi en Tucumán–; como bien describen los versos del himno a Sarmiento, esa patria que él soñó y luchó con ver grande se hizo con la espada, con la pluma y la palabra.

La espada de los años de la emancipación nacional fue empuñada, entre otros, por Belgrano; Balcarce; Arenales; Necochea; Las Heras; San Martín; Güemes; Juan Azurduy y Padilla, y por miles de mujeres y hombres, aquellos soldados desconocidos de la independencia que, con su espíritu de libertad, llegaron al Alto Perú; al Paraguay; a Chile; a Perú y a los campos de Ayacucho.

Téngase presente, por caso, que recién en el mes de enero del año 1826 regresan a Buenos Aires los restos del Regimiento de Granaderos a Caballo al mando del coronel Bogado, quien fue el último Jefe de ese Regimiento, cerrándose, tras once años de lucha, su ciclo glorioso en la independencia de los países de América; regresaron en dicha oportunidad sólo sesenta y siete granaderos, dos de los cuales hicieron toda la campaña desde San Lorenzo a Ayacucho.

Y así sintetizo la alegoría de la espada con que se hizo la patria, pues la historia próxima, a partir del mismo año 1810, va a presentar primero enfrentamientos de tipo intelectual y de concepción del futuro del go-

bierno patrio y luego va a derivar, inexorablemente, en continuas luchas intestinas en nuestro novel país.

Recuérdese que en enero del año 1820, a sólo 10 años de la instalación de la Junta Provisional de Mayo, se produce el motín de la Posta de Arequito, primera sublevación formal de tropas contra el entonces Directorio. A partir de allí se va iniciar, el 20 de junio de ese año, coincidente con el día del fallecimiento de un olvidado Manuel Belgrano, la denominada disolución nacional, concretada a partir de la caída del Directorio y del inicio abierto de la guerra civil entre unitarios y federales que se extendería hasta el año 1852 y luego tendría también reminiscencias entre los años 1853/1862, época de la denominada organización nacional.

Luego de Caseros, y ya vigente la Constitución Histórica 1853/1860, la espada siguió animando la historia de la patria, y no sólo las luchas intestinas aún vigentes entre Buenos Aires y la Confederación, sino la guerra exterior denominada Triple Alianza, que tuvo como principal opositor desde la tribuna de las ideas, justamente, a Alberdi.

Pero la alegoría señalada de los versos del himno a Sarmiento nos permite acordar en la certeza de su sentencia: Junto con la espada, la patria se hizo con la pluma y la palabra.

Y estas dos, la pluma y la palabra, fueron las armas que fervientemente abrazaron sin ninguna duda Juan Bautista Alberdi y también los miembros de aquella sociedad secreta llamada la Joven Generación Argentina, nacida a la luz en el café literario de Marcos Sastre el día 8 de julio del año 1838.

Aquella generación del 37 se forjó sobre la base de las ideas preclaras de su *alma mater* y fundador Esteban Echeverría; junto a la impronta abrevaron, entre otros, Alberdi, Marco Avellaneda; Juan María Gutiérrez; Guillermo Rawson; Domingo Faustino Sarmiento; Vicente Fidel López.

¡Qué notable!: uno de los miembros de esa generación, me estoy refiriendo a Vicente Fidel López, hijo del creador del Himno Nacional Argentino Vicente López y Planes, compartió junto a Alberdi, en el año 1879, el honor de ser considerado como Miembro Honorario de esta Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y además fue su Rector entre los años 1873 y 1876.

La lucha por las ideas fue el *leitmotiv* de esa prolifera generación de 1837, pero cabe preguntarnos: ¿Era ajena a la tradición de la patria naciente esa lucha por las ideas a partir de la pluma y la palabra?

Una rápida respuesta puede ser afirmativa, sobre todo si se tiene en cuenta que, por esos años, vivían muchos de los guerreros de la independencia y además gobernaba con la suma del poder público el Restaurador de las Leyes Don Juan Manuel de Rosas, es decir, era para muchos la hora de las armas, lo que representaba la tradición de la joven Nación.

Pero, por el contrario, la tradición de la Nación, forjada en la Semana de Mayo y expuesta con firmeza en el Cabildo abierto del 22 de Mayo de 1810, refleja la verdadera tradición de éste, nuestro país: encolumnados los prohombres de Mayo recurrieron no a las armas que, de por sí, las tenía de su lado Saavedra, sino a las palabras.

Así, sobre las enjundiosas doctrinas expuestas en ese Cabildo abierto por el obispo español Benito Lue y Riera y el fiscal Villota, se impuso la palabra firme y convincente de Juan José Castelli (el Orador de Mayo) y de Juan José Paso.

La consecuencia: el triunfo de la palabra ante las armas, un triunfo que en mayo de 1810 logró vencer al poder español del Río de la Plata, instalado por más de cuatrocientos años en América, en la capital de uno de sus virreinos, y lo hizo sin la necesidad de disparar un solo tiro; es más, respetando la vida y fortuna de los españoles en el Plata.³

Al lado de la palabra de Mayo y aun antes que ésta, la pluma también estuvo presente en los orígenes de la Nación; así lo reflejan los escritos de Manuel Belgrano y la Gazeta de Mayo de Mariano Moreno; de ambas plumas surgieron las primeras leyes de la patria y así, inmortales, el estatuto provisional de 1811 y los principios humanísticos de la Asamblea del año 1813.

Por eso me permito sostener que la patria que nació en Mayo de 1810 lo hizo de la pluma y las palabras, y luego vino la necesaria espada para lograr la emancipación y la independencia.

³ Museo Histórico Nacional del Cabildo y la Revolución de Mayo, *Actas Capitulares de Mayo de 1810*, Buenos Aires, 2010. Puede leerse en el acta capitular de fecha 25 de Mayo de 1810: "...el Señor Presidente [se refiere a Cornelio Saavedra] exhortó a mantener el orden, la unión y la fraternidad, como también a guardar respeto y hacer el aprecio debido al Excelentísimo Señor Don Baltasar Hidalgo de Cisneros y toda la familia..."

Es justamente a la recuperación de ese espíritu de Mayo para forjar la nueva Argentina a la que recurre Esteban Echeverría en el año 1837 y lo hace en un país sumido en la guerra entre unitarios y federales.

Permítaseme una digresión: hace pocos días atrás, recorriendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, me encontré al final de la avenida Santa Fe, frente a la plaza San Martín, con el monumento a la memoria del autor de "La cautiva" y el "Dogma Socialista"; en el mármol puede leerse: "...Vosotros argentinos lucháis por la democracia de Mayo y vuestra causa no sólo es legítima sino santa ante los ojos de Dios y los pueblos libres del mundo..."

Pues bien, Juan Bautista Alberdi abraza con fe y fervor inusitado estas ideas de la Joven Generación Argentina, sociedad proscrita por el régimen rosista y luego denominada en el exilio como Asociación de Mayo, y lo hace en coincidencia con los orígenes y principios que sustentaron la Revolución de Mayo, propugnando volver a ellos ante la disyuntiva de hierro que impone el uso de la fuerza y la guerra entre unitarios y federales.

Es que para estos pensadores, antes que apelar a las armas, era preciso unir bajo una misma bandera patriótica a todas las opiniones y reanimar en los corazones el sentimiento de la nacionalidad, amortiguado por el desenfreno de la guerra civil; sólo de este modo, sin derramamiento de sangre, se derribaría la tiranía.

La época de Rosas, sin que aquí haga un juicio de valor sobre su figura, presentaba para Alberdi dos únicas alternativas, y así escribe que, en el año 1838, la juventud tenía dos caminos para llevar adelante sus designios: las ideas y las armas. Este último era imposible. No se presentaba en ningún horizonte una lanza enristrada contra Rosas. La juventud tomó el primer camino. Abrazó las ideas, se asoció, escribió sus creencias, renovó el recuerdo de sus glorias nacionales, aceleró los ánimos. Elevó los espíritus a la concepción y a la esperanza de un porvenir de libertad y de dichas.⁴

Producto de este movimiento patriótico intelectual, las ideas reemplazaron paulatinamente a las armas y el camino comenzó a invadirse por la prensa, sobre todo chilena y uruguaya, países a los que, mayor-

⁴ BARREIRO, José P., *El espíritu de Mayo*, Buenos Aires, Claridad, 1955, p. 270.

mente, emigraron los miembros de la Joven Generación Argentina; producto de ello, la literatura de la época se nutrió con obras como el “Dogma socialista” y “La cautiva”, de Echeverría; “Argirópolis” y “Yo Facundo”, de Sarmiento, y el “Fragmento preliminar al estudio del Derecho”, de Alberdi.

Y para no quedarse en el mundo platónico de la ideas, la joven generación, con un claro eje en aquel Mayo de 1810 que habían abandonado la mayoría de los protagonistas del año 1838, lanza el programa de gobierno con las siguientes premisas a la luz del influjo intelectual de Alberdi: libertad de prensa; definir la soberanía del pueblo; establecer la esencia de la forma representativa y republicana de gobierno; la enseñanza primaria; el asiento y distribución del impuesto; banco y papel moneda; industria pastoril y agrícola; inmigración; municipalidades; organizar el ejército de línea y construir la historia ausente de la patria.

Establecido entonces el contexto histórico de la época de Alberdi, habremos de ahondar específicamente en los años 1879 y 1880, período en el que es designado miembro honorario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Alberdi había podido regresar al país hacia el año 1879 durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, hijo de su otrora compañero en la Joven Generación Argentina Marco Avellaneda. Cabe recordar que Alberdi debió también exiliarse, no sólo por las luchas internas sino que también lo hizo como consecuencia de su férrea oposición a la guerra con el Paraguay, lo que le valió un duro enfrentamiento con Mitre y Sarmiento.

La designación de Alberdi como Miembro Honorario de la entonces Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (hoy Facultad de Derecho) de la Universidad de Buenos Aires se refleja en el acta cuyo original se conserva en esta Facultad y de cuya lectura puede apreciarse que se resuelve conferirle el título de Miembro Honorario en una votación del Consejo de cuatro votos a favor contra una oposición. En esa misma acta se concede por unanimidad el mismo título a Vicente Fidel López (compañero de Alberdi en la Joven Generación Argentina) y a Carlos Tejedor (quien ocupara, entre otros cargos, la gobernación de la provincia de Buenos Aires y también, al igual que Vicente Fidel López fuera, entre

el 19 de junio de 1876 y el 7 de julio de 1877, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires).

Asimismo, en dicha acta se da cuenta de la resolución de invitar a Juan Bautista Alberdi para que brinde una conferencia inmediatamente finalizado el acto de colación de grados.⁵

Es entonces durante la colación de grados en la que, con fecha 24 de mayo de 1880, se lleva a cabo la conferencia de Juan Bautista Alberdi, la cual, dado su endeble estado de salud, no pudo brindar en forma personal, por ello fue leída por uno de los graduados, Enrique García Merou, que luego sería su biógrafo.

En esta conferencia, Alberdi va a describir y reflejar acabadamente su concepto de la libertad del individuo como tal, en un país que había finalizado hacía casi sesenta años atrás la guerra de la independencia, en un país en el que regía, desde casi dos décadas atrás, la Constitución Nacional, en un país que lo presidía el quinto presidente constitucional, Nicolás Avellaneda; pero a la vez seguía siendo un país donde todo estaba por hacerse.

Por ello, la guerra significaba, para este notable jurista tucumano, no sólo un crimen tal cual se titulara su obra póstuma en el año 1895, sino que era el retraso del país y el regreso a épocas superadas, de allí su férreo enfrentamiento a la guerra con el Paraguay.

Con estas ideas inicia Alberdi el eje de su tesis: "...una de las raíces más profundas de nuestras tiranías modernas en Sudamérica es la noción grecorromana del patriotismo y de la patria, que debemos a la educación medio clásica que nuestras universidades han copiado a la Francia..."⁶

Centra Alberdi su análisis refiriendo que "...en la antigüedad la patria era una institución de origen y carácter religioso y santo, equivalente a lo que es hoy la Iglesia, aún más santa pues comprendía la asociación de las almas, de las personas, de los intereses y la religiosidad..."

⁵ Ver Libro de Actas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 1879/1880, pp. 255, 256.

⁶ ALBERDI, Juan Bautista, *Obras completas*, Buenos Aires, Imprenta La Pampa, 1886, t. VII, pp. 157, 181.

Por ello, la existencia de la patria implicaba, necesariamente, la negación de la libertad del individuo, ya que éste debía a su patria su fortuna, su honor, su familia y su libertad.

También Alberdi nos refiere que, a partir de la doctrina del Cristianismo, a la cual define firmemente como revolución en la faz personal, familiar y de relaciones humanas, se cambian las bases de la sociedad grecorromana. Entonces se erige sobre las ruinas del antiguo imperio el sistema feudal, el cual importó la sumisión de la libertad individual al señor feudal.

Puesto en crisis este sistema, ese concepto de Patria pasa de largo al pueblo y se va a asentar en la autoridad y la majestad de sus gobernantes; en quienes se personificaban la solemnidad, la omnipotencia y autoridad.

Ese poder omnipotente de los gobernantes de los Estados modernos también prescinde y, por ende, niega la libertad del hombre, y es a esa autoridad omnímota a la cual el individuo ahora debe su fortuna, su honor y su libertad.

Y luego dice Alberdi en su conferencia: "...Sublevados contra los reyes, los pueblos los reemplazaron en el ejercicio del poder de la patria que, al fin, era más legítimo en cuanto a su origen. La soberanía del pueblo tomó el lugar de la soberanía de los monarcas aunque teóricamente (...) La patria fue todo y el único poder de derecho pero, conservando la índole originaria de su poder absoluto y omnímoto sobre la persona de cada uno de sus miembros; la omnipotencia de la patria misma siguió siendo la negación de la libertad del individuo en la república como lo había sido en la monarquía; y la sociedad cristiana y moderna, en que el hombre y sus derechos son teóricamente lo principal, siguió en realidad gobernándose por las reglas de las sociedades antiguas y paganas, en que la patria era la negación más absoluta de la libertad..."⁷

La idea que quiere transmitir Alberdi en su conferencia se orienta a la consideración de que existen dos libertades: por un lado, la libertad del país respecto de toda dominación extranjera y, a su vez, la libertad del individuo respecto de su patria misma, y enfatiza que, mientras que la primera libertad de la dominación extranjera debe necesariamente exis-

⁷ ALBERDI, *Obras completas* cit., pp. 157, 181.

tir, la segunda, la libertad del individuo en un Estado omnipotente, cualquiera sea su forma de gobierno, puede no existir.

“...La patria es libre, en cuanto no depende del extranjero: pero el individuo carece de libertad, en cuanto depende del Estado de un modo omnímodo y absoluto. La patria es libre, en cuanto absorbe y monopoliza las libertades de todos sus individuos; pero sus individuos no lo son porque el Gobierno les tiene todas sus libertades...”⁸

Incorre también Alberdi, en su conferencia, en el análisis del devenir individualista anglosajón de Inglaterra y de América del Norte refiriendo que al haberse, en esos países, respetado desde sus orígenes la libertad del hombre, al obtener luego la libertad de sus países (en el caso de los Estados Unidos) esto no importó la negación de libertad de sus individuos. Realiza, en apoyo a su tesis, un análisis profundo de la teoría economicista de Adam Smith y un particular análisis geopolítico de la situación insular de Gran Bretaña y el aislamiento trasatlántico de los Estados Unidos, inclusive Alberdi discurre en la idea de que el individualismo tiene base en el propio cristianismo en cuanto ordena: amar a Dios sobre todas las cosas y amar a tu prójimo como a tí mismo.

Se muestra entonces crítico de la omnipotencia del Estado, aun del gobierno patrio que sucedió a la Corona española; refiere Alberdi que el concepto grecorromano de patria es la causa mediata de la omnipotencia, siendo la causa inmediata las instituciones coloniales de la Corona española, cuyas instituciones en América fueron creadas, no para provecho de los habitantes de la colonia, sino para la Corona misma, agobiando desde este aspecto la libertad del hombre.

Une Alberdi a la Patria omnímoda, que niega la libertad del hombre, a la gloria, entusiasmo y al fragor de los pueblos de origen latino, por contraposición al concepto de libertad individual de los pueblos de origen anglosajón.

En el marco de ese poder omnímodo entiende Alberdi que “...el Estado absorbe toda la actividad de los individuos y en todo interviene el Estado, todo se hace por su iniciativa en la gestión de sus intereses públicos. El Estado se hace fabricante; constructor; empresario; banquero; comerciante; editor y se distrae así de su mandato esencial y único que es proteger

⁸ ALBERDI, *Obras completas* cit., pp. 157, 181.

a los individuos de que se compone contra toda agresión interna y externa. En todas las funciones que no son de la esencia del gobierno, obra como un ignorante y como un concurrente dañino de los particulares, empeorando el servicio del país, lejos de servirlo mejor...”⁹

Con meridiana claridad refiere el Dr. Alberdi ante los presentes en ese acto de colación de grados del año 1880 que “...La libertad individual es el límite sagrado en que termina la autoridad del Estado. Todos los crímenes contra la libertad del hombre han podido ser cometidos, no sólo impune sino legalmente en nombre del Estado omnipotente, invocado por su gobierno omnímodo. La libertad de la patria es la independencia respecto de todo país extranjero. La libertad del hombre es la independencia del individuo respecto de su propio país...”¹⁰

Destaca el jurista, finalizando su disertación cuáles, a su modo de ver, son las formas en que se descomponen las libertades individuales y, entre ellas, resalta: la libertad de querer; optar y elegir; pensar; hablar; escribir; opinar y publicar; obrar y proceder; trabajar; estar o irse; salir y entrar en su país; locomoción y circulación.

Es ésta una ajustada síntesis de las principales ideas vertidas por Alberdi en su conferencia; finaliza la misma con un claro concepto conciliador de la libertad de la patria y la libertad del individuo y sentencia: “...Por decirlo todo en una palabra final, la libertad de la patria es una faz de la libertad del hombre civilizado, fundamento y término de todo el edificio social de la raza humana...”¹¹

¿Cómo concibió Alberdi a la patria? Pues bien, para este notable jurista, la patria es la aleación de una infinidad de quimeras e inquietudes, es el proceso histórico esclarecido.

Como bien refería Von Ihering, en la lucha eterna por el derecho como su base, se erige constantemente la hazaña de la libertad, y la libertad como carácter intrínseco y derecho natural del hombre fue la lucha de Alberdi.

A modo de síntesis, si pudiera efectuarse ésta de su extenso pensamiento, Alberdi, en las Bases nos dice: “...la Constitución general es la

⁹ ALBERDI, *Obras completas* cit., pp. 157, 181.

¹⁰ ALBERDI, *Obras completas* cit., pp. 157, 181

¹¹ ALBERDI, *Obras completas* cit., pp. 157, 181.

carta de navegación de la Confederación Argentina. En todas las tormentas, en todos los malos tiempos, en todos los trances difíciles, la Confederación tendrá siempre un camino seguro para llegar a puerto de salvación, con sólo volver sus ojos a la Constitución y seguir el camino que ella traza..."¹²

Bien sabemos los argentinos qué nos sucedió cuando fue avasallada la Constitución Nacional, cuando no se pudo volver sus ojos hacia ella, y bien saben los estudiantes de Derecho y los abogados que la recuperación de las libertades individuales, sociales y la soberanía de la Nación encuentra sólidas bases en la Constitución Nacional por la que juran ejercer diaria e incansablemente su ministerio.

Juan Bautista Alberdi, ante todo, fue un digno abogado, por este y otros méritos fue distinguido como Miembro Honorario por la Facultad de Derecho aun cuando, como es sabido, no había finalizado sus estudios de grado en nuestro país, sino en el obligado exilio.

Sin lugar a dudas Alberdi, que había vivido más de la mitad de su vida exiliado, antes y después de la sanción de la Constitución Nacional, era merecedor de un reconocimiento en su patria y que ese reconocimiento se llevara a cabo en la Facultad de Derecho; este notable jurista tucumano era, sin ninguna duda, el arquitecto de nuestra Carta Magna y fundador del Derecho Público argentino.¹³

A la par, también al igual que los graduados de 1880, Alberdi era aquel joven que en el año 1837, a los veintisiete años de edad, escribió: "...Dejé de concebir el Derecho como una colección de leyes escritas. Encontré que era nada menos que la ley moral del desarrollo armónico de los seres sociales; la constitución misma de la sociedad, el orden obligatorio en que se desenvuelven las individualidades que la constitu-

¹² ALBERDI, Juan Bautista, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, derivadas de la ley que preside el desarrollo de la civilización en la América del Sur*, mayo de 1852, edición revisada y con advertencia preliminar, Francisco Ruiz (comp.) (sobre la base de los capítulos incorporados por Alberdi en París en el año 1879), Buenos Aires, Cultura Argentina, 1915.

¹³ PALCOS, Alberto (Coord.), *Autobiografía de Juan Bautista Alberdi: " ...Como he vivido fuera de mi país sino mejor estar presente en él por mis escritos, la historia de éstos que es la historia de mi vida formará un libro ocupado el de la República Argentina que podría titularse: la vida de un ausente que no ha salido de su país..." (Alberdi)* tomada del tomo X de *Grandes escritores argentinos*, Buenos Aires, Jackson Editores, pp. 27, 64.

yen. Concebí el Derecho como un fenómeno vivo que era menester estudiar en la economía orgánica del Estado. De esta manera, la ciencia del Derecho, como la física, debía volverse experimental; y cobrar así un interés y una animación que no tenía en los textos escritos ni en las doctrinas abstractas.

"El Derecho tomó entonces para mí un atractivo igual al de los fenómenos más picantes de la naturaleza..."¹⁴

Resulta de suma importancia señalar que aquellos jóvenes que constituyeron la Joven Generación Argentina de la que formó parte Alberdi tenían como verdadera destinataria de ese claro mensaje a la juventud; y nuevamente Juan Bautista Alberdi, en el año 1880, en la conferencia brindada en el acto de colación de grados tenía, sin lugar a dudas, como destinatarios, a los jóvenes profesionales a recibirse, la nueva sabiduría de la fuerza pujante del país.

Todos estos valores son los que recoge Alberdi en ella, en la juventud; cifra la esperanza del país en la frescura de sus ideas, en el idealismo de sus obras, en la fe en el progreso y en el entusiasmo del hacer; refiriéndose a la juventud escribía en el año 1852 en las *Bases*: "...el país compuesto especialmente de jóvenes que son la patria de mañana..."¹⁵

Por ello, en el año que se cumplen los ciento noventa años de la creación de la Universidad de Buenos Aires, a partir del recuerdo de la conferencia brindada en el año 1880 por el Dr. Juan Bautista Alberdi y su distinción como Miembro Honorario de su Facultad de Derecho, vaya pues este sencillo homenaje a los estudiantes, profesores y egresados de esta casa de altos estudios, forjadora de mujeres y hombres que, a través de la pluma y la palabra, herramientas propias de los abogados al igual que su constante formación profesional, sueñan con una patria más justa, solidaria e integrada, en la que su mayor capital no son solamente los héroes, la historia; su presente o su futuro, su verdadera razón de ser, es el hombre que la conforma libremente.

¹⁴ ALBERDI, Juan Bautista, *Fragmento preliminar al estudio del Derecho*, Buenos Aires, 05/01/1837, p. 1.

¹⁵ ALBERDI, *Bases y puntos de partida...* cit.

Estudios e
investigaciones

Educación legal y formación docente. El rol de los centros de enseñanza y aprendizaje

JULIÁN HERMIDA*

RESUMEN

El sistema de acceso, permanencia, promoción y formación de los docentes en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos y Canadá difiere del sistema seguido en la Argentina. Las diferencias principales del método de ingreso a la carrera docente radican en el proceso de selección de candidatos, el cual tiene por objetivo elegir a quien el comité de selección considere que se adecúa a ciertas características predeterminadas. Al ingresar a su puesto, los docentes carecen de formación pedagógica. El desarrollo docente está a cargo de los centros de enseñanza y aprendizaje, que ofrecen cursos, talleres e incentivos a la investigación en enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras actividades. Los principales desafíos a los que se ven enfrentados los centros de enseñanza y aprendizaje están relacionados con la falta de formación pedagógica de los docentes de Derecho, el predominio del método socrático como la, casi única, pedagogía utilizada en el aula, la existencia de, prácticamente, un único objetivo de enseñanza y aprendizaje a lo largo del currículo de las carreras de Derecho, y un sistema de permanencia y promoción que pone énfasis en la investigación jurídica en detrimento de la formación pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Facultades de Derecho - Canadá - Estados Unidos - Sistema de permanencia y promoción - Acceso a carrera docente - Formación docente - Rol de los centros de enseñanza y aprendizaje.

* Abogado (Universidad de Buenos Aires). Profesor de Derecho y Director del Centro de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Algoma, Canadá. Máster en Derecho y Doctor en Derecho Civil, Universidad de Mc Gill.
LL. B., LL. M., DCL, Ph. D. Chair and Assistant Professor of Law and Justice Chair, AcStand & Teaching and Learning Committee, Algoma University.

ABSTRACT

The recruiting, tenure, promotion, and faculty development process at US and Canadian Law Schools differs from the system followed in Argentina. The main differences in the recruiting process lie in the selection method, whose main objective is to recruit those candidates who the hiring committees consider to have certain predetermined characteristics. Law School professors lack any background in teaching and learning when they are hired. Teaching and Learning Centres assume the responsibilities of faculty development. The main challenges which Teaching and Learning Centres face deal with the lack of pedagogical background, the preeminence of the Socratic method as the main teaching method in the Law School classroom, the existence of basically one teaching and learning objective across the Law School curriculum, and a tenure and promotion system that emphasizes legal research in detriment of educational development.

KEYWORDS

Law Schools - Canada - United States - Tenure and promotion system - Recruiting process - Faculty development - Role of teaching and learning centres.

INTRODUCCIÓN

El ingreso y el desarrollo a la carrera docente en las Facultades de Derecho norteamericanas tienen características especiales que las hacen diferentes respecto del proceso seguido en la Argentina. Estas características incluyen un proceso de selección que no tiene necesariamente por objetivo seleccionar al candidato con mejores antecedentes, sino a quien el comité de selección considera que se adecua a ciertas características predeterminadas.

El presente artículo tiene como fin investigar el sistema de acceso, permanencia, promoción y formación de los docentes en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos y Canadá. En primer lugar, se examinará el sistema de acceso a la carrera docente. A continuación, se analizarán las características del perfil generalmente buscado por las Fa-

cultades de Derecho norteamericanas. Luego se abordarán las funciones que implican el cargo docente y el sistema de permanencia y promoción. Finalmente, se indagarán los desafíos que enfrentan los centros de enseñanza y aprendizaje con respecto a la formación de los docentes de Derecho.

ACCESO A LA CARRERA DOCENTE EN DERECHO

El acceso a la carrera docente en Derecho, tanto en los Estados Unidos como en Canadá, difiere del proceso de acceso a ésta en la Argentina. Asimismo, también se diferencia de la manera en que se accede a la docencia en otras áreas de la educación superior en Norteamérica.

En primer lugar, no existe el concepto de concurso docente tal como se lo conoce en la Argentina y en otras partes de Latinoamérica y Europa. El concurso docente de méritos es el proceso mediante el cual se evalúan los antecedentes, aptitudes, experiencia y competencias de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente.¹ La manera en que se seleccionan los candidatos, tanto en Canadá como en los Estados Unidos, se asemeja más a los procesos de selección de personal de empresas privadas, aunque también existen importantes diferencias con éstos.

En los Estados Unidos, el proceso de aplicación a la carrera docente en Derecho está centralizado en la Asociación de Escuelas de Derecho Americanas (AALS por sus siglas en inglés: *The Association of American Law Schools*).² Esta asociación organiza anualmente una conferencia de reclutamiento de profesores de Derecho. Para acceder a ésta, es necesario anotarse en un registro de aspirantes a la docencia mediante el pago de un honorario relativamente alto. El registro de aspirantes a la enseñanza contiene información acerca de los interesados en enseñar en las Facultades de Derecho. Esta información incluye de manera sucinta los estudios previos, experiencia docente y profesional, publicaciones y otros antecedentes de los aspirantes a la docencia. Esta información se distribuye a los decanos y miembros de los comités de selección de docentes

¹ KANDEL, Victoria, "Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina", en *Fundamentos en humanidades*, nro. 12, 2006, pp. 53-64.

² GORDLEY, James, "Mere Brilliance: The Recruitment of Law Professors in the United States", en *41 American Journal of Comparative Law* 367, 1993.

de las distintas Facultades de Derecho. Éstos seleccionan los candidatos que desean entrevistar en la conferencia anual que tiene lugar en la ciudad de Washington en noviembre. Los candidatos, generalmente, reciben una llamada telefónica de la Facultad de Derecho suplementada con información acerca de ésta. Sin embargo, los candidatos se presentan a las entrevistas sin mayor conocimiento de las características del puesto que la Facultad de Derecho desea cubrir.

Las entrevistas suelen durar menos de treinta minutos. Se pregunta a los candidatos, en forma general, sobre sus antecedentes y experiencia. Luego de las entrevistas en la conferencia anual de la AALS, las Facultades de Derecho eligen a un reducido número de candidatos –generalmente tres– para que visiten el campus de la Universidad. Allí, el candidato debe efectuar una presentación sobre un tema de investigación jurídica sobre el cual el postulante esté trabajando o haya efectuado recientemente una publicación. Esta presentación se asemeja a la exposición de una ponencia en un congreso de Derecho. Además de esta presentación, el candidato debe someterse a una entrevista más extensa. En esta entrevista, los miembros del comité de selección efectúan preguntas generales sobre el candidato y sus antecedentes. Muchas de estas preguntas se asemejan a los interrogantes que efectúan las empresas privadas. Por ejemplo, los candidatos son interrogados sobre la manera en que resuelven conflictos, la forma de balancear las distintas prioridades y su estilo de liderazgo.

La visita al campus se complementa con reuniones con el decano, con alumnos y otros profesores que no son parte del comité de selección. Incluye además una cena con los miembros del comité de selección y puede o no incluir un almuerzo con quienes no participan del comité de selección. Estas reuniones informales tienen el objetivo de evaluar si el candidato tiene cualidades sociales como para ser un buen colega si es elegido para el puesto.

Luego de analizar a cada uno de los postulantes, el comité de selección elige su candidato al puesto y es el decano quien formula la oferta de trabajo al candidato luego de evaluar sus referencias. Una característica importante de este proceso –que difiere notablemente del concurso docente– es que no existe la expectativa de elegir al mejor candidato, al aspirante con mejores antecedentes docentes o con mejores credenciales

educativas. El objetivo es elegir al candidato que mejor se adapte a los requerimientos y necesidades de la Facultad de Derecho. Estas necesidades pueden ser las de contratar al candidato más barato –con generalidad, el de menor experiencia–, al más sociable o al que tenga ciertos rasgos de personalidad. En muchos casos, el mejor candidato es también el que mejor se adecúa al puesto, pero no necesariamente esto se da siempre. Otro de los aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para la selección del candidato son cuestiones de género o de grupo étnico.³

PERFIL DEL CANDIDATO A LA DOCENCIA

El perfil que las Facultades de Derecho buscan en los aspirantes a la docencia es similar en todas las Facultades de Derecho de los Estados Unidos.⁴ En primer lugar, se requieren egresados con altos promedios de la carrera de Abogacía de un grupo muy reducido de Facultades de Derecho. La mayoría de los docentes contratados provienen de las siguientes facultades: *Yale*, *Harvard* y *Stanford*, y luego, en menor medida, de Chicago y Columbia.⁵ Si un aspirante a docente en Derecho ha efectuado sus estudios en cualquiera de las otras aproximadamente 200 Facultades de Derecho reconocidas por la American Bar Association –o incluso en universidades extranjeras de prestigio– tiene muy pocas probabilidades de conseguir un puesto como profesor de Derecho en los Estados Unidos.⁶

A diferencia de otras disciplinas universitarias, no se exige el título de Doctor en Derecho. Es más, las Facultades de Derecho han tradicionalmente visto con desconfianza a los títulos de posgrado. La percepción es que un título de posgrado es considerado una ventaja sólo si el can-

³ JONES MERRITT, Deborah y Barbara F. RESKIN, "Sex, Race, and Credentials: the Truth about Affirmative Action in Law Faculty Hiring", en 97 *Columbia Law Review* 199, 1997.

⁴ GORDLEY, James, "Mere Brilliance: The Recruitment of Law Professors in the United States", en 41 *American Journal of Comparative Law* 367, 1993.

⁵ REDDING, Richard E., "Where Did You Go to Law School. Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education", en 53 *Journal of Legal Education* 594, 2003.

⁶ CASE, David W., "The Pedagogical Don Quixote de la Mississippi", en 33 *University of Memphis Law Review* 529, 2002-2003.

didato ha egresado de las mencionadas Facultades de Derecho (Yale, Harvard, Stanford, Chicago y Columbia).⁷ Así, por ejemplo, un candidato egresado de la carrera de Abogacía de Yale y con una maestría y doctorado en Derecho de una universidad prestigiosa, tal como la Universidad de California o la Universidad Duke por poner dos ejemplos, es considerado un candidato con mejores credenciales que un candidato egresado de la misma Facultad de Derecho sin posgrado. Pero si el candidato egresó de otra Facultad de Derecho, tal como la Universidad de California o la Universidad Duke por continuar con los mencionados ejemplos, donde también realizó su maestría y doctorado, pero compite con un egresado de la Facultad de Derecho de Yale que no tiene ningún posgrado, este último candidato es considerado más calificado.

Los candidatos deben tener, en general, entre dos y tres años de experiencia profesional. Generalmente, esta experiencia consiste en una pasantía (*article*) judicial con un juez federal de alta jerarquía (Corte Suprema o Cámara de Apelación) y uno o dos años en un estudio jurídico grande de prestigio.⁸ En algunos casos, esto puede ser suplantado por experiencia en un organismo gubernamental de prestigio relevante, tal como la Comisión de Valores (Securities and Exchange Commission) o la Agencia de Protección Ambiental (Environmental Protection Agency).

Otro de los requisitos esenciales para el ingreso a la carrera docente es el haber publicado uno o más artículos sobre temas jurídicos, preferentemente en la revista jurídica de una Facultad de Derecho de prestigio.⁹

En Canadá, no existe un sistema centralizado de selección y reclutamiento de docentes de Derecho. Cada Facultad de Derecho publica un aviso solicitando candidatos. Luego de evaluar los antecedentes de los candidatos, el comité de selección invita a dos o tres candidatos al campus en un proceso similar al de la segunda etapa de reclutamiento de las Faculta-

⁷ ZILLMAN, Don, Marina ANGEL, Jan LAITOS, George PRING y Joseph TOMAIN, "Uncloning Law School Hiring: A Recruit's Guide to the AALS Faculty Recruitment Conference", en *Journal of Legal Education*, 1998.

⁸ REDDING, Richard E., "Where did You go to Law School. Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education", en *Journal of Legal Education* 594, 2003.

⁹ ZILLMAN, Don, Marina ANGEL, Jan LAITOS, George PRING y Joseph TOMAIN, "Uncloning Law School Hiring: A Recruit's Guide to the AALS Faculty Recruitment Conference", en *Journal of Legal Education*, 1998.

des de Derecho de los Estados Unidos. En Canadá, hay una tendencia a requerir algún título de posgrado, generalmente la Maestría en Derecho (LL. M.) o un Doctorado en Derecho o disciplina relacionada. A diferencia de los Estados Unidos, las Facultades de Derecho canadienses se inclinan por contratar candidatos provenientes de diversas Facultades de Derecho.

PUESTO DE TRABAJO

En los Estados Unidos y en Canadá, el puesto de profesor de Derecho –como el de las demás disciplinas– consiste en el trabajo profesional en tres áreas: docencia, investigación y servicio.¹⁰

En el área de la docencia, el profesor debe dictar una serie de cursos por año que, en su mayoría, varían entre dos y seis, dependiendo del énfasis que cada Facultad le dé a la enseñanza y aprendizaje.¹¹ De esta manera, las Facultades de Derecho que esperan que sus profesores inviertan la mayoría de su tiempo en investigación sólo exigirán a sus docentes que dicten dos o tres cursos, mientras que las que pongan énfasis en la enseñanza requieren que sus docentes dicten más cursos.

No existe el concepto de cátedra tal como es conocido en la Argentina y otros países latinoamericanos.¹² Cada docente tiene amplio control sobre los cursos que dicta. Ningún profesor tiene autoridad sobre otro. Cualquier indicación que se haga a un colega sobre algún aspecto del curso puede ser visto como una intromisión y un menoscabo al principio de libertad académica. Esto implica que el docente elabora su propio programa, selecciona el material bibliográfico, dicta las clases, evalúa a los alumnos y se reúne con los mismos en su horario de oficina. El puesto de profesor de Derecho implica una dedicación exclusiva y de tiempo completo.¹³ Por este motivo, el profesor de Derecho debe dictar una serie

¹⁰ BOYER, Ernest, *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

¹¹ BRINT, Steven, "Focus on the Classroom", en Joseph C. HERMANOWICZ (ed.), *The American Academic Profession: Transformation in Contemporary Higher Education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2011.

¹² MENÍN, Ovide, *Pedagogía y universidad, Currículum, didáctica y evaluación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2002.

¹³ Todas las Facultades de Derecho suelen contratar también un número reducido de profesores de tiempo parcial. Éstos son, generalmente, abogados de prestigio que

de cursos que van más allá de su especialización. Por ejemplo, si alguien se ha especializado o intenta especializarse en Derecho Aeronáutico, debe dictar además de esta materia otras, particularmente una de las materias obligatorias de primer año y otros cursos electivos. A modo de ejemplo, este docente deberá dictar Derecho Penal –materia obligatoria de primer año– y una o dos materias más de segundo y tercer año, tales como Derecho Administrativo, Derecho Ambiental o Derechos Humanos, y probablemente pueda dictar Derecho Aeronáutico una vez cada dos o tres años. Esto es así dado que, como la mayoría de los profesores son de tiempo completo y dedicación exclusiva, no es rentable para la Facultad de Derecho tener a profesores que puedan dictar sólo una materia.

En cuanto a la investigación, se requiere que el profesor de Derecho desarrolle una agenda coherente de investigación, publique artículos de Derecho en revistas jurídicas de Facultades de Derecho de prestigio y presente sus trabajos en conferencias y congresos. Al ingresar al puesto, el profesor de Derecho tradicional no tiene experiencia en investigación ya que la formación de la carrera de Abogacía, en la mayoría de las Facultades norteamericanas, no incluye educación en materia de investigación. Los alumnos de estas Facultades no elaboran tesis, y son pocos los cursos que exigen que los alumnos escriban monografías y muchos menos los que enseñan a escribir o a investigar en Derecho.¹⁴ Por este motivo, la formación que brindan las Facultades de Derecho es considerada de grado a pesar de que, para acceder a ella, se debe contar con estudios universitarios a nivel de licenciatura (*bachelor*). Por este motivo, muchos docentes encuentran grandes dificultades para investigar y publicar. A esto se suma el hecho de que las revistas jurídicas reciben gran número de artículos y tienen poco espacio para publicar. Se considera que es conveniente enviar un artículo, por lo menos, a cien revistas jurídicas, para tener posibilidades de que el artículo sea aceptado para la publicación.¹⁵ En los últimos años han surgido empre-

dictan un curso no obligatorio sobre su especialidad o en clínica legal sin participar de la administración de la Universidad y sin desarrollar tareas de investigación.

¹⁴ HERMIDA, Julián, "Teaching Criminal Law in a Visually and Technology Oriented Culture: A Visual Pedagogy Approach", en *Legal Education Review* 8; 16 (1/2) *Legal Education Review* 153, 2006.

¹⁵ VOLOKH, Eugene, *Academic Legal Writing: Law Review Articles, Student Notes, Seminar Papers, and Getting on Law Review*, 3ª ed., Foundation Press, 2007, p. 189.

sas que se dedican a enviar los artículos a distintas revistas jurídicas y a efectuar su seguimiento.

El servicio que deben prestar los docentes incluye el desarrollo de actividades que facilitan la administración de la Facultad y/o la Universidad. El docente debe participar en asuntos académicos y colaborar con el desarrollo de la comunidad académica. Entre otras actividades, el servicio incluye la participación en comités, tales como los de selección de docentes, desarrollo del programa de la carrera, desarrollo y formación docente, nexo con la biblioteca y con la oficina de información tecnológica, becas estudiantiles, entre muchas otras. También el servicio puede incluir participación en el gobierno de la Universidad y en los sindicatos docentes. El servicio también puede ser prestado a la comunidad y a la disciplina jurídica, tal como la organización de congresos y conferencias o la participación en la organización y administración de asociaciones dedicadas al avance de distintas ramas del Derecho.

SISTEMA DE PERMANENCIA

Los puestos de profesor de tiempo completo están sujetos a un sistema de permanencia. En este sistema, el desempeño del profesor es evaluado al cabo de un período que varía según la Universidad entre cuatro y seis años. El profesor es evaluado en cada una de las tres áreas en las que debe prestar funciones (docencia, investigación y servicio) por un comité denominado comité de permanencia y promoción. Este comité envía su recomendación al decano de la Facultad. Este último emite la decisión final –generalmente de acuerdo con lo aconsejado por el comité– y la comunica al docente.

En el campo de la docencia, cada vez que un profesor termina de dictar un curso y antes del examen final, los alumnos completan un cuestionario donde evalúan distintos aspectos del dictado del curso, tales como el conocimiento del profesor sobre la materia, la disponibilidad para reunirse con los estudiantes, la claridad en la comunicación y la efectividad como profesor. Los alumnos otorgan un número en cada uno de estos rubros (generalmente del 1 al 7 o del 1 al 5). Si el promedio de todas las evaluaciones es alto, los comités de permanencia y promoción consideran que el desempeño docente ha sido satisfactorio. Estas

evaluaciones de los estudiantes han sido objeto de numerosas críticas en la literatura dado que tienden a reforzar imágenes estereotipadas de lo que se entiende por buena enseñanza¹⁶ y debido a que, en general, los profesores que pertenecen a minorías étnicas suelen obtener resultados inferiores con respecto a quienes pertenecen a grupos étnicos mayoritarios.¹⁷ Si bien las evaluaciones que hacen los estudiantes son la principal fuente utilizada por los comités de permanencia y promoción, éstos aceptan otras evidencias para evaluar la calidad de la enseñanza. Uno de los más importantes instrumentos utilizados es el *portfolio* académico.¹⁸ En él, el profesor explica detalladamente su filosofía de enseñanza y recopila datos que demuestren su efectividad como docente. Estos datos pueden incluir evidencias de que sus alumnos han aprendido en forma profunda (Bain, 2004), tales como la publicación de un artículo o comentario de un caso analizado en clase en una revista jurídica, la obtención de premios a la enseñanza, investigaciones en enseñanza y aprendizaje, presentaciones a conferencias pedagógicas o el desarrollo de métodos o estrategias de enseñanza innovadores.¹⁹

La investigación es el aspecto más importante para la evaluación de la permanencia. Se espera que el profesor tenga una agenda de investigación activa y haya publicado un número importante de artículos en revistas jurídicas. Este número depende de cada Facultad de Derecho. Cuanto más énfasis se ponga en la investigación, mayor es el número de artículos que se debe publicar para obtener la permanencia. Una Facultad de Derecho mediana, generalmente, espera que el profesor publique, al menos, un artículo por año. Dada la dificultad que hay para publicar, ya que las revistas jurídicas reciben muchos más artículos de los que pueden publicar, éste resulta ser un parámetro bastante exigente. Las Facultades que ponen más énfasis en la investigación suelen requerir no sólo un número

¹⁶ WILBERT, McKeachie, "Student ratings; the validity of use", en *American Psychologist*, vol. 52, nro. 11, 1997, pp. 1218-1225.

¹⁷ HAMERMESH, D. S. y A. PARKER, "Beauty in the Classroom: Instructors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity", en *Economics of Education Review*, vol. 24, 2005, pp. 369-376.

¹⁸ SELDIN, Peter y J. Elizabeth MILLER, *The Academic Portfolio: A Practical Guide to Documenting Teaching, Research, and Service*, San Francisco, Jossey-Bass, 2008.

¹⁹ ZUBIZARRETA, John, *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

mayor de publicaciones, sino también que éstas hayan sido publicadas en revistas jurídicas de mayor prestigio y que hayan tenido un impacto en la comunidad jurídica, lo que se demuestra fundamentalmente mediante el número de citas que dichas publicaciones han recibido en otros artículos.²⁰ En la práctica, si un docente tiene pobres evaluaciones de la enseñanza pero un récord de publicaciones alto puede obtener la permanencia. El caso contrario, excelentes evaluaciones de enseñanza pero pocas publicaciones, implica casi con seguridad la no obtención de la permanencia.

Los comités de permanencia y promoción también deben evaluar las contribuciones al servicio efectuadas por el docente. En la mayoría de los casos, esto tiene poca incidencia en las decisiones a tomar. Se considera que el servicio debe ocupar entre un 10% y un 20% del tiempo total de trabajo del docente.²¹

Si el docente es evaluado en forma satisfactoria en cada una de las tres áreas, obtendrá la permanencia, lo que significa que el puesto es suyo hasta que se jubile o renuncie. En caso contrario, el docente no la obtendrá, lo que implica que debe dejar el cargo.

EL SISTEMA DE PROMOCIÓN

Al ingresar al puesto de tiempo completo, el docente asume con el rango de profesor asistente. Como señalamos, no existe el concepto de cátedra y el profesor asistente tiene a su cargo exclusivo el dictado de los cursos que se le asignan. El puesto de profesor asistente es considerado de alto prestigio y tiene todas las prerrogativas y derechos de todo profesor de tiempo completo.²²

²⁰ BOLLEN, Johan, Herbert VAN DE SOMPE, Joan A. SMITH y Rick LUCE, "Toward Alternative Metrics of Journal Impact: A Comparison of Download and Citation Data", en *Information Processing & Management*, vol. 41, Issue 6, 2005, pp. 1419-1440.

²¹ MANCING, Howard, "Teaching, Research, Service: The Concept of Faculty Workload", en *ADFL Bulletin*, vol. 22, nro. 3, 1991, pp. 44-50.

²² Este rango no implica que el profesor asiste a alguien. Tampoco tiene nada que ver con el puesto de ayudante de cátedra. Los ayudantes denominados asistentes de enseñanza prácticamente no existen en la mayoría de las Facultades de Derecho norteamericanas. En las pocas que existe este puesto, es cubierto por estudiantes, quienes cumplen funciones exclusivamente auxiliares, tales como búsquedas bibliográficas, fotocopias e impresiones. En ningún caso los asistentes de enseñanza dictan el curso, ni siquiera una parte de éste.

Cuando el docente aplica a la permanencia –o, en algunos casos, inmediatamente después de ella–, puede optar también por aplicar a la promoción al rango de profesor asociado. A diferencia de la permanencia, no es obligatorio aplicar a la promoción. Un docente, si lo desea, puede perfectamente permanecer hasta su jubilación en el rango de profesor asistente. Los criterios de evaluación para la promoción a profesor asociado son básicamente los mismos que para la permanencia, aunque más estrictos, con particularidad en cuanto a la investigación y publicación de artículos jurídicos. Fundamentalmente, se requiere un récord de publicaciones muy sólido. Es posible –y muchas veces frecuente– que un docente obtenga la permanencia pero no sea promovido. En este caso, el docente puede presentarse nuevamente a partir del año siguiente a la promoción. En general, no existen límites a la cantidad de veces que se puede aplicar a la promoción.

El tercer y último rango en la carrera docente de Derecho es el de profesor completo (*full professor*). Comúnmente se debe permanecer en el rango de profesor asociado un período de tiempo que va entre los cinco y diez años dependiendo de cada Facultad de Derecho antes de poder aplicar al rango de profesor completo. Los criterios de evaluación son los mismos aunque se exige excelencia en investigación, con una reputación nacional o internacional. Por dicho motivo, son pocos los docentes que alcanzan este rango y los que lo hacen lo logran con frecuencia hacia el final de sus carreras.

En la práctica, más allá de una satisfacción personal, los distintos rangos de la promoción sólo implican una mejora del salario del docente. Los alumnos suelen desconocer el rango de sus profesores, a quienes tratan a todos de profesor, independientemente de su jerarquía.

EL DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DOCENTE

El típico profesor de Derecho no cuenta con una formación pedagógica. Como hemos visto, el docente es seleccionado fundamentalmente en base al promedio obtenido en la carrera de Derecho y las publicaciones de temas jurídicos. No existen carreras de profesorado en Derecho o profesorado universitario en Canadá o en Estados Unidos, como sí existen

en Argentina. En los últimos años, distintas Universidades en Norteamérica han creado programas –generalmente uno o dos cursos dedicados a la pedagogía universitaria– dentro de las carreras de Doctorado para aquellos que quieran dedicarse a la docencia. Estos programas son optativos y su acceso está limitado a los estudiantes de Doctorado y en algunos casos a los de Maestría. Dado que son pocos los futuros docentes que realizan Doctorado en Derecho y no todos optan por tomar estos cursos, la gran mayoría de los docentes de Derecho carece de formación pedagógica.

Por este motivo, las Facultades de Derecho y las Universidades prestan servicios de formación docente mediante sus centros de enseñanza y aprendizaje. Estos centros ofrecen un sinnúmero de servicios y actividades para facilitar el desarrollo de los docentes en materia pedagógica. De esta manera, se ofrecen cursos y talleres sobre teorías del aprendizaje, pedagogía universitaria, uso de tecnología en las aulas, metodologías centradas en los estudiantes y otros cursos y talleres destinados a facilitar la formación docente. Estos cursos son abiertos a todos los docentes y tienen carácter voluntario.²³ No es posible ofrecer estos cursos en forma obligatoria. Debido a que el sistema de permanencia y promoción hace énfasis en la investigación y publicación en temas jurídicos, los docentes comprenden que deben dedicar la mayor parte de su –escaso– tiempo libre a la investigación y no a la formación docente.

Además de los cursos, los centros de enseñanza y aprendizaje organizan conferencias sobre pedagogía (Carlino, 2009), ofrecen incentivos y subsidios a la investigación en temas de enseñanza y aprendizaje, otorgan facilidades para que los docentes asistan a conferencias en materia de educación y desarrollan sistemas de mentoría o tutela por medio de los cuales juntan a un profesor experimentado con un profesor nuevo para que el primero actúe como su mentor. Varios centros de enseñanza y aprendizaje también cuentan con revistas pedagógicas para que los docentes puedan publicar artículos basados en sus investigaciones o notas sobre métodos utilizados en sus clases.

²³ BOICE, Robert, *Advice for New Faculty Members: Nihil Nimus*, Boston, Allyn and Bacon, 2000.

PRINCIPALES DESAFÍOS DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los principales problemas que enfrentan los centros de enseñanza y aprendizaje son concientizar a los docentes de Derecho de la importancia de desarrollar pedagogías alternativas al método socrático y ampliar el objetivo de enseñanza y aprendizaje más allá del tradicional objetivo de pensar como abogados.²⁴

EL OBJETIVO TRADICIONAL DE APRENDIZAJE: PENSAR COMO ABOGADOS

Tradicionalmente, las Facultades de Derecho han tenido como objetivo que sus egresados salieran pensando como abogados.²⁵ Pensar como abogados significa, en gran medida, pensar de manera retórica dentro de un contexto de resolución de problemas.²⁶ Este objetivo es importante y por décadas las Facultades de Derecho se esforzaron por perfeccionarlo. El pensar como abogados, como objetivo de enseñanza y aprendizaje casi exclusivo de las Facultades de Derecho, ha sido objeto de un sinnúmero de críticas.²⁷ En primer lugar, este objetivo presupone que existe una única manera de pensar como abogados y que todos los abogados piensan de la misma manera. Este modelo de pensamiento tiene en cuenta solamente la manera de pensar del abogado que se dedica a apelar casos judiciales ante las cortes de apelación, especialmente la Corte Suprema.²⁸

²⁴ KISSAM, Philip C., "The Ideology of the Case Method/Final Examination Law School", en 70 *University of Cincinnati Law Review* 137, 2001-2002.

²⁵ MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, New York, Oxford University Press, 2007.

²⁶ Concretamente, pensar como los abogados implica un conjunto de habilidades cognitivas y prácticas que incluyen las siguientes: (i) identificar las cuestiones legales y discriminarlas de las cuestiones de hecho; (ii) sintetizar en forma inductiva una norma jurídica o principio legal de una serie de decisiones judiciales; (iii) aplicar una norma jurídica a un caso concreto y argumentar en forma persuasiva a favor de su aplicación; (iv) formular una conclusión sobre la norma jurídica o interpretación legal que deberá aplicarse en el caso concreto; (v) identificar los contraargumentos que pueden formularse con respecto a la posición adoptada.

²⁷ SAUNDERS, Kurt y Linda LEVINE, "Learning to Think Like a Lawyer", en 29 *University of San Francisco Law Review* 121, 185, 1994.

²⁸ HOWARD, Jennifer, "Learning to Think Like A Lawyer through Experience", en *Clinical Law Review*, nro. 2, 1995, p. 167.

De esta manera, la mayoría de los cursos enfatizan los principios de adjudicación judicial de disputas relacionadas con distintas ramas del Derecho. Así, por ejemplo, los profesores que dictan Contratos focalizan sus cursos en la manera en que las cortes judiciales resuelven conflictos contractuales, sin enseñar a sus alumnos a redactar, negociar y administrar contratos.²⁹ En la mayoría de los casos, los alumnos ni siquiera leen un contrato. De esta manera, en la carrera de Derecho, se dejan de lado muchos saberes, competencias, conocimientos y habilidades, tales como el desarrollo de litigios en primera instancia, la redacción y negociación de contratos, el asesoramiento en materia impositiva, mediaciones, asesoramiento, redacción de informes a clientes, otorgamiento de opiniones legales y reforma legal, entre muchos otros.

Los centros de enseñanza y aprendizaje fomentan la ampliación de los objetivos de enseñanza de los cursos de Derecho. Sin embargo, esto choca con una cultura centenaria imperante en las Facultades de Derecho tanto de los Estados Unidos como de Canadá que resulta muy difícil de cambiar.

EL MÉTODO SOCRÁTICO

El objetivo de enseñanza y aprendizaje de pensar como abogados es logrado mediante el recurso a, prácticamente, un solo método pedagógico: el llamado método socrático, inmortalizado en la cultura popular en el filme *Paper Chase* (estrenado en la Argentina bajo el título *Alma Máter*).

La mayoría de los docentes enseñan tal como aprendieron, particularmente aquellos que no han recibido una formación pedagógica. Dado que el método predominante en las Facultades de Derecho es el socrático, la mayoría de los docentes sigue este método con sus alumnos.

Las dimensiones para el análisis de pedagogías desarrolladas por Lee Shulman constituyen una herramienta teórica indispensable para el análisis del método socrático y para identificar los aspectos negativos del uso casi exclusivo de este método en el aula de Derecho.³⁰ Shulman sostiene

²⁹ RUBIN, Edward L., "Why Law Schools Do Not Teach Contracts and What Socioeconomics Can Do About It", en *San Diego Law Review*, nro. 41, 2004, p. 55.

³⁰ SULLIVAN, William, Anne COLBY, Judith WELCH WEGNER, Bond LLOYD y Lee S. SHULMAN, *Educating Lawyers*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.

que toda pedagogía tiene cuatro estructuras: superficial, profunda, tácita y ausente. La estructura superficial son las características observables de la pedagogía. En el caso del método socrático, la estructura superficial está dada por las preguntas formuladas por el profesor y las respuestas dadas por los alumnos. La estructura profunda son las intenciones que subyacen a los modelos de conducta pedagógica, tales como pensar como abogados. La estructura tácita son los valores y predisposiciones que las conductas pedagógicas modelan, lo que constituye un aspecto importante del currículum oculto.³¹ En el método socrático se enfatiza una sumisión a la autoridad del profesor, quien controla el diálogo socrático. Esta sumisión es trasladada luego del abogado al cliente, lo que impide una relación horizontal de colaboración entre ambos.³² La estructura ausente es la pedagogía que se reprime, es decir, la pedagogía a la que no se recurre. Por ejemplo, el énfasis en el método socrático ha implicado una desatención al aprendizaje colaborativo, a la escritura en Derecho, a la reflexión sobre las responsabilidades éticas inherentes al profesional del Derecho y al uso de tecnologías para la solución de problemas legales, entre muchos otros aspectos que se encuentran totalmente ausentes de las clases de Derecho.³³

Uno de los desafíos de los centros de enseñanza y aprendizaje es concientizar a los profesores de la importancia de variar los métodos y recurrir a diversas pedagogías en sus clases.³⁴ Estos métodos incluyen un sinnúmero de actividades centradas en los alumnos que son práctica corriente en otras disciplinas, tales como el recurso a los debates; simulaciones; juegos de roles; resolución escrita de problemas; escenarios; talleres de escritura y presentaciones orales, entre muchas otras.³⁵

³¹ GIROUX, Henry A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1983.

³² LE BRUN, M. y R. JOHNSTONE, *The Quiet Revolution. Improving Student Learning in Law*, Sydney, The Law Book Company Limited, 1994.

³³ MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, New York, Oxford University Press, 2007.

³⁴ JOHN BIGGS, John y Catherine TANG, *Teaching for Quality Learning at University*, 3ª ed., Maidenhead, Open University Press, 2007.

³⁵ MACKEACHIE, Wilbert J. y Marilla SVINICKI, *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 11ª ed., Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin Company, 2006.

CONCLUSIONES

El acceso a la docencia en las Facultades de Derecho norteamericanas se basa en un sistema de selección que no tiene, necesariamente, por objetivo seleccionar a los mejores candidatos. El perfil tradicional de quienes acceden a la docencia en los Estados Unidos es el de egresados de alto promedio de la carrera de Abogacía de un puñado de Facultades de Derecho que cuentan, además, con dos o tres años de experiencia y con alguna publicación en temas jurídicos.

Al ingresar a su puesto, los docentes carecen de formación pedagógica. El desarrollo docente está a cargo de los centros de enseñanza y aprendizaje, que ofrecen cursos, talleres e incentivos a la investigación en enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras actividades. Los principales desafíos a los que se ven enfrentados los centros de enseñanza y aprendizaje están relacionados con la falta de formación pedagógica de los docentes de Derecho, el predominio del método socrático como la, casi única, pedagogía utilizada en el aula, la existencia de, prácticamente, un único objetivo de enseñanza y aprendizaje a lo largo del currículo de las carreras de Derecho, y un sistema de permanencia y promoción que pone énfasis en la investigación jurídica en detrimento de la formación pedagógica.

Fecha de recepción: 24-02-2012.

Fecha de aceptación: 08-03-2012.

Hacia una política de formación, capacitación y especialización jurídica en el Perú

JORGE ISAAC TORRES MANRIQUE*

RESUMEN

En el presente trabajo, el autor desentraña con audacia la no sólo contemporánea y espinosa sino aguda problemática que subyace a la cuasi irrefrenable y patética realidad de la formación, capacitación y especialización en predios jurígenos.

Para iniciar el abrace de dicha empresa, desarrolla con fluidez, solvencia y solidez los reales significados, alcances y quintaesencias necesarios para el respectivo análisis y reflexión de la tríada jurídica *sub examine*.

A continuación, describe prácticamente la totalidad de casos donde se evidencia la muy preocupante, hartó consentida y hasta fomentada desnaturalización de dichos estadios así como sus implicancias.

Luego, como producto de la deformación referida, muestra sin tapujos la cruda realidad que acontece en el escenario jurídico nacional, la misma que, preocupantemente, ha sido objeto de pocos trabajos por los autores.

Finalmente, en defensa y en beneficio de la juridicidad, esboza, a manera de colofón, sendos derroteros, por vía de los cuales sugiere que se arribe a una verdadera formación, capacitación y especialización jurídica.

* Abogado por la Universidad Católica de Santa María de Arequipa (Perú). Egresado de los Doctorados en Derecho y Administración de las Maestrías en Derecho Empresarial y Derecho Penal por la Universidad Nacional Federico Villarreal.

PALABRAS CLAVE

Formación jurídica - Capacitación jurídica - Especialización jurídica - Enseñanza jurídica - Política educativa jurídica.

ABSTRACT

Presently work the author figures out with audacity, the not only thorny contemporary as sharp problematic that underlies to the almost uncontrollable and pathetic reality of the formation, training and specialization in properties laws.

To begin it challenge, he develops with fluidness, solvency and solidness, the real meanings, reaches and necessary quintessences, for the respective analysis and reflection of the triad law under inquiry.

Next, he describes the entirety of cases practically where the is evidenced very seriously, full spoilt and until having fomented unnaturalization of this stays, as well as, their implications.

Then, as product of the referred deformation, he shows without mufflers the raw reality that happens in the national juridical scenario, the same one that seriously, it has been object of few works for the authors.

Finally, in defence and in benefit of the legality, he sketches by way of completion, several courses via which one suggests arrives to a true formation, training and law specialization.

KEYWORDS

Law formation - Law training - Law specialization - Law teaching - Law politics educational.

I. INTRODUCCIÓN

Como todo país en vías de desarrollo, necesitamos implementar y mejorar muchas cosas y en varios aspectos, siendo uno de ellos, entre otros puntos, el jurídico, y dentro de éste, la necesidad de una urgente forma-

ción, capacitación y especialización jurídicas adecuadas,¹⁻² para acrecentar nuestro nivel académico y profesional.³

En este álgido escenario académico nacional, donde la cultura académica y profesional no existe, la recertificación (entendida como la costumbre de estudiar infinidad-variedad de cursos y, en consecuencia, obtener un certificado o título por cada uno de los mismos, lo cual, por cierto, no es incorrecto), presa de la informalidad de muchos y la desidia de la mayoría, ha originado que en muchos casos, como el presente, perdamos la orientación jurídica correcta de lo que en puridad o *stricto sensu* significan la formación, la capacitación y la especialización desde el punto de vista jurídico.

En ese sentido van estas breves líneas de reflexión, análisis y sugerencias, las mismas que, además, ponen sobre el tapete un grave problema que se suscita día a día y que, por ende, debe preocuparnos a todos los abogados.

II. PRECISANDO LOS SIGNIFICADOS JURÍDICOS DE FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN

En primer lugar, tenemos el tema referido a la formación jurídica y que básicamente tiene que ver con la "enseñanza" profesional para futuros profesionales (abogados) que se imparte en las facultades de derecho de las universidades del país. Así, "formación profesional" es "El

¹ Empleamos la frase de "especialización y capacitación adecuadas" ya que son harto conocidas las consecuencias de la "hiperespecialización", la cual lleva a que, finalmente, el hiperespecialista llegue a un estado de no saber absolutamente nada, o lo que equivale, en otros términos, al desconocimiento total del conocimiento y, en su caso, de la información.

² En ese sentido, el destacado iusfilósofo y profesor Juan Carlos Valdivia Cano asume una prudente, reflexiva y aguda posición al referir que se considera un "estudiante del Derecho" y especialista en nada. Es más, hasta se jactaba de poseer tarjetas de presentación donde figuraba su nombre seguido de la etiqueta "especialista en nada" (él no se considera a sí mismo un "profesional del Derecho"). Al respecto desarrollamos la explicación de estos términos en el cuarto mito del acápite III del presente trabajo.

³ Por otro lado, debemos precisar que no sería errado, sino imposible, llegar a ser especialista y/o capacitador en la mayoría, o en todas las ramas y/o instituciones del Derecho. Aspecto que muchos abogados parecen no tomar en cuenta.

conjunto de enseñanzas que tienen por finalidad la capacitación de los alumnos para el ejercicio profesional; además de proseguir su formación integral...”⁴

Consecuentemente, formación jurídica significa “la formación profesional en materia jurídica”. Finalmente, se entiende que dicha formación tiene que estar a cargo de, como mínimo, abogados, y en determinados casos, de otros profesionales (ya que por ej., si se trata de asignaturas como Informática Jurídica; Matemática Jurídica; Medicina Legal, éstas deben dictarse por ingenieros de sistemas, matemáticos puros y médicos legistas, respectivamente). Lo deseable sería que las mismas sean dictadas por profesionales en ambas funciones, como por ejemplo, para el caso de la asignatura de Medicina Legal: un abogado y médico, a la vez, a cargo; empero, ello en muy pocas oportunidades es posible, porque no es muy común encontrar profesionales con doble titulación de dicha naturaleza.

En segundo lugar, está el tema de la capacitación⁵ jurídica, y en ese sentido tenemos que “capacitación”⁶ son los “estudios o prácticas para superar el nivel de conocimientos, la aptitud técnica o la habilidad ejecutiva en actividades útiles y singularmente en las de índole profesional”, y que “capacitar” quiere decir “hacer apto o suficiente”. En consecuencia, la función de impartir “capacitación jurídica” deberá estar a cargo de aquellos abogados o profesionales que hayan sido capacitados debidamente o de aquellos que tengan título de capacitador. Por tanto, sólo pueden capacitar quienes estén debidamente preparados o quienes tienen título de capacitador, y no otros.

En tercer lugar, nos ocuparemos del tema de la especialización⁷⁻⁸ jurídica y al respecto tenemos, como primer punto que, según el Diccionario

⁴ CABANELLAS, Guillermo, *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*, t. IV, p. 96.

⁵ “Capacitación” es la “Acción y efecto de capacitar o capacitarse” y “capacitar” significa “Hacer a alguien apto, habilitarlo para alguna cosa”. *Diccionario de la Lengua Española* [CD-ROM] de la Real Academia Española [en línea] [Recuperado: 7 de agosto de 2006].

⁶ CABANELLAS, Guillermo, *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*, t. II, p. 54.

⁷ “Especialidad” es la “Rama de una ciencia, arte u oficio que requiere una especialización precisa”; “especialista” es “El que se dedica a una determinada “especialidad”, y “especializar” es “Cultivar una rama determinada de la ciencia o del arte”. *Diccionario Enciclopédico Color Lexus*, p. 352.

⁸ “Especialidad” es la “Rama de una ciencia, arte o actividad, cuyo objeto es una parte limitada de las mismas, sobre la cual poseen saberes o habilidades muy precisos quienes

Enciclopédico de Derecho Usual de Cabanellas, el significado de “especialidad” es: “Conocimientos teóricos o prácticos de índole genuina en una ciencia o arte. Intensificación del estudio o del ejercicio en alguna de las ramas concretas de la enciclopedia jurídica y de las actividades conectadas con ella”.

A continuación, tenemos que “especialización” quiere decir: “Conocimientos o prácticas de un especialista”, y que, además, “especializarse” es “dedicarse a estudios o ejercicios singularmente intensos para dominar más a fondo alguna materia”, y así también “especialista” es “quien, con intención y extensión, cultiva una rama de cierta ciencia o arte. Jurista con conocimientos calificados en alguna de las ciencias privativas, como el mercantilista, el civilista, el penalista o el laboralista”.⁹

Sin embargo, desde el punto de vista “formal o estricto”, la especialización jurídica se adquiere, únicamente, al titularse como tal de un

la cultivan”; “especialista”: “Dícese del que con especialidad cultiva una rama de determinado arte o ciencia y sobresale en él”; “especialización” es la “Acción y efecto de “especializar” o especializarse”, y “especializar” es “Cultivar con especialidad una rama determinada de una ciencia o de un arte”. *Diccionario de la Lengua Española* [CD-ROM] de la Real Academia Española [en línea] [Recuperado: 7 de agosto de 2006].

⁹ Así se puede ser especialista en: Derecho del Deporte; Derechos Humanos; Derecho Internacional Humanitario; Ética y Deontología Jurídica; Derecho de las Personas; Derecho Genético; Derecho Médico; Derecho de Responsabilidad Civil; Derecho Corporativo; Derecho Comunitario; Derecho Económico; Análisis Económico del Derecho; Derecho del Comercio Internacional; Derecho Empresarial; Derecho Procesal Empresarial; Derecho Contractual; Derecho Marcario; Derechos de Autor; Derecho Informático; Derecho Contractual; Contratación Electrónica; Derecho Comercial; Derecho Civil; Derecho Procesal Civil; Derecho Inmobiliario; Derecho Penal; Derecho Laboral; Derecho Procesal Laboral; Derecho Tributario; Derecho Cambiario o Caratular; Derecho Societario; Derecho Concursal; Derecho Bursátil; Derecho Bancario; Derecho de la Competencia; Derecho Industrial; Derecho Minero; Derecho Internacional Privado; Derecho Internacional Público; Derecho Comparado; Derecho Romano; Filosofía del Derecho; Historia del Derecho; Derecho Constitucional; Derecho Procesal Constitucional; Derecho Constitucional Económico; Derecho Judicial; Teoría del Derecho; Teoría General del Proceso; Derecho Electoral; Derecho del Medio Ambiente; Derecho Político; Derecho Administrativo; Derecho Procesal Administrativo; Derecho Financiero; Derecho Municipal; Derecho de la Integración; Derecho de Comunicaciones; Derecho de Transportes; Derecho Regulador; Derecho Aduanero; Derecho Sanitario; Derecho Penal Militar Policial; Derecho Electoral; Derecho Notarial; Derecho Registral; Derecho de la Seguridad Social; Sociología Jurídica; Epistemología Jurídica; Razonamiento Jurídico; Derecho Consular; Derecho Parlamentario; Derecho Aéreo y Espacial; Derecho de Familia; Derecho Sucesorio; Derecho Canónico; entre otros.

curso de posgrado universitario de “segunda especialidad” (que consta de cuatro semestres académicos). Aunque, a nuestro parecer, se debería denominar de “primera especialidad”, ya que el título de abogado es de naturaleza general y no de especialización.

Finalmente, tenemos que “capacitar” lo que está relacionado al aspecto genérico, mientras que “especializar” lo propio hacia lo específico, es decir, entre los mismos hay una relación de género a especie.

En consecuencia, consideramos que para tener una “verdadera especialización jurídica” se debe poseer una condición o requisito de los que mencionamos a continuación y son: poseer los conocimientos o prácticas de un especialista jurídico; haber culminado un curso de especialización; haber hecho lo propio con una segunda especialidad (y en estos últimos casos obtener el título de especialista respectivo); haber escrito un libro en materia jurídica que no sea de materiales de enseñanza; o ser jurista en una rama o institución jurídica, por lo menos.

Además, tener la condición o calidad de especialista jurídico no implica desconocer otras ramas o instituciones del Derecho, sino más bien dominar una de ellas desde el buen conocimiento, a su vez, de la totalidad de las fuentes del Derecho, debiendo preferirse la especialización en instituciones que en ramas del Derecho, ya que la naturaleza de las primeras abarca un enfoque más global.¹⁰

III. DESNATURALIZANDO DICHS SIGNIFICADOS AL CREAR, FOMENTAR Y DEFENDER “MITOS JURÍDICOS”

Pero en nuestro país, ¿entendemos los significados de capacitación, especialización y especialista jurídicos? La respuesta es: no necesariamente (salvo que sí lo entendamos y simplemente no queramos ponerlos

¹⁰ Existen especialistas en todo el Derecho Civil: como los hermanos Mazeaud; Ennecerus; La Cruz Bermejo; Albaladejo; entre otros. Así como en nuestro medio tenemos a su homólogo más representativo: el Dr. José León Barandiarán, creador del Derecho peruano. No obstante, contamos con reconocidos especialistas (quienes además son ilustres juristas), como por ej.: el Maestro Carlos Fernández Sessarego (Derecho de las Personas); Dr. Mario Castillo Freyre (Derecho de las Obligaciones); Dr. Javier Valle-Riestra (Derecho Constitucional); Dr. Juan Guillermo Lohmann Luca de Tena (Acto Jurídico); Dr. Pinkas Flint Blanck (Derecho Empresarial y Derecho Concursal), entre otros.

en práctica o que no nos convenga hacerlo) porque, lamentablemente, gran parte de la juridicidad peruana es cotidiana y sistemáticamente sacrificada, postergada, marginada y, cuando no, olímpicamente ninguneada por los que –por su naturaleza patética, tradicional así como tristemente célebre– denominaremos “mitos¹¹ jurídicos”:

Primer mito. Muchas veces creemos que somos especialistas en mérito por haber asistido a algunos eventos académicos (seminario, fórum, mesa redonda, conversatorio, congreso, etc.) o por cursar o haber cursado un posgrado,¹² diplomado,¹³ actualización, maestría, doctorado, PHD.¹⁴

¹¹ Relato alegórico que encierra algunas creencias cosmogónicas, teogónicas, históricas, etc., de una cultura aceptado como cierto por sus miembros (...) Utopía o creencia aceptada y transmitida por una comunidad. *Diccionario Enciclopédico Color Lexus*, p. 626.

¹² Nos referimos, en este caso, a los cursos que se imparten a los graduados de bachiller en adelante, pero con la particularidad de que tienen menor cantidad de horas académicas de duración y que son distintos a los cursos (también de posgrado) como la maestría, doctorado o PHD, porque su titulación en los mismos no equivale a un grado académico de posgrado.

¹³ Últimamente algunas instituciones académicas nos han regalado nuevos cursos cuya naturaleza es una fusión (en consecuencia, no se puede determinar a ciencia cierta si son cursos de diplomados, especializaciones o de formación de formadores), denominándolos “diplomados en especialización” y “diplomados de formación de formadores”.

¹⁴ Acerca de este último grado académico debemos mencionar que desde hace unos años se habla (y en su caso, para las maestrías y doctorados) sobre un supuesto grado superior al PHD: denominado “PHD Internacional” (International PHD) que vendría a ser: i) el máximo grado académico otorgado en el mundo, el cual tendría el mismo significado del PHD “convencional o común” pero con la particularidad de ser posterior al mismo y versado en una institución o rama que abarque o se relacione con las mismas pero que traspase –o rebase– los límites de un Estado. En el caso del jurídico sería el “*International PHD in Law*” y su traducción: Doctor Internacional de Filosofía del Derecho. Ejemplo: El PhD internacional en Derecho Comunitario (*International PHD in Community Law*), es decir, el PHD que versa sobre temas y realidades tan amplios y globales como los de la actual Unión Europea, y/o ii) el ostentar un PHD pero con la diferencia de ser expositor o conferencista internacional en tal calidad, o asesorar, laborar en otros países o para éstos.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, se trata más bien del mismo grado de PHD, “convencional o común” (que es como denominaremos al PHD mencionado en el primer mito) pero cursado por extranjeros en países como Suiza, Holanda, entre otros (de ahí el agregado de “internacional”), es decir, cursado por peruanos en dichos países. Consecuentemente, además, su carácter es también general y no especial.

Ante lo cual debemos mencionar que dicha apreciación resulta equivocada ya que, según lo referido en el punto II del presente, la especialización no se alcanza bajo esos presupuestos; además, dichos cursos mencionados no son de especialización necesariamente. En tal sentido, podemos establecer que un posgrado se caracteriza, básicamente, por su naturaleza posterior al grado profesional, el cual puede tratar sobre una institución o rama determinada del Derecho y, en consecuencia, no tiene por qué considerarse que un curso de posgrado es sinónimo de un curso de especialización.

Un diplomado¹⁵ es un curso de capacitación de carácter genérico y no específico; por lo tanto, no nos especializamos por haber estudiado un diplomado.

Un curso de actualización se caracteriza por dotar de conocimientos del Derecho, actuales, vigentes, así como de nuevas tendencias, el cual está dirigido a profesionales o no que deseen obtener los conocimientos e información jurídica actualizada; luego, está claro que este curso no es de especialización.

Una maestría es impartida al bachiller (quien la recibe no tiene que ser necesariamente abogado, incluso puede graduarse de magíster sin serlo, pero con el impedimento de no poder ejercer la profesión) y está orientada a la formación hacia la investigación teórico-práctica con el objetivo de ampliar y no de especializar; en ese sentido, llama la atención, por decir lo menos, apreciar que comúnmente no pocas universidades¹⁶ ofrecen cursos de maestría como sinónimo de cursos de especialización o que, a través de los cuales, se especializa al discente; los conocimientos de los mismos servirán en el futuro como base para la formación del maestro o magíster y no del especialista jurídico. Por otro lado, el presente curso al igual que el doctorado y el PHD son catalogados como de posgrado “propriadamente dicho” o “de primer nivel” debido a que a través

¹⁵ Respecto del cual no existe consenso acerca de su naturaleza académica. Debido a que hay dos vertientes que parecen no conciliar: la primera considera que dicho curso es de posgrado y la segunda refiere que es de pregrado. Nosotros nos inclinamos por la posición ecléctica.

¹⁶ Acerca de las cuales se espera siempre un manejo serio de conceptos y criterios, no sólo académicos.

(es decir, culminando los estudios requeridos y graduándose de tales) de ellos se puede obtener un grado académico de posgrado.

Un doctorado¹⁷ impartido al bachiller y egresado de maestría -ambos requisitos y no cualquiera de ellos- (no tiene que ser necesariamente abogado ni magíster, también puede graduarse de doctor -siempre que primero se gradúe de magíster- pero estará impedido de ejercer la abogacía, en el caso de que no se haya titulado como abogado) tiene los mismos objetivos que el de maestría, con la diferencia de que debe su naturaleza a la hiperinvestigación, reflexión y análisis del, también como mínimo, bachiller en Derecho. Es el máximo grado académico otorgado en el Estado peruano.

Por último, un PHD¹⁸⁻¹⁹⁻²⁰ (el cual es una contracción del término *Doctor of Philosophy*,²¹ que significa Doctor en Filosofía y que para este caso vamos a pretender establecer su significado pero desde el punto de vista del Derecho, es decir, como si estuviéramos hablando de un "*Ph. D. in Law*" o un curso para ser Doctor en Filosofía del Derecho) importa una formación orientada hacia el examen, estudio de los principios supremos del Derecho, la introducción científica de su exposición especulativa que prescinde de la ley o Derecho positivo pero no de la realidad, personas y cosas en sus relaciones y situaciones jurídicas, cuya

¹⁷ La diferencia de las maestrías que, de manera tradicional, se dictaban únicamente en una profesión o rama científica, o no, del saber humano, como por ej.: Doctorado en Derecho, Doctorado en Administración, Doctorado en Medicina, etc. Pero, últimamente, ya se pueden encontrar instituciones académicas que ofrecen dichos cursos pero en una rama del Derecho, como es el caso del Doctorado en Derecho Empresarial.

¹⁸ *Doctor Philosophiae*, equivalente del "Doctorado de Investigación" en Iberoamérica. El PHD es el Doctorado de Investigación más común en los Estados Unidos y en el Reino Unido, sin embargo hay otros tipos de doctorado que son también denotados como acrónimos: Ed.D. (*Doctor of Education*), DA. (*Doctor of Arts*), DBA (*Doctor of Business Administration*), DMA. (*Doctor of Musical Arts*), TH.D (*Doctor of Theology*), etc. La escritura con punto (PHD.) es del inglés norteamericano, mientras la forma sin punto (PhD) es del inglés británico [en línea] <<http://es.wikipedia.org/wiki/PhD>> [Recuperado: 7 de agosto de 2006].

¹⁹ Es el doctorado orientado a la investigación y, en mérito a ello, se le conoce también como "Doctorado en Investigación".

²⁰ El término acrónimo significa "Siglas constituidas por las iniciales, y a veces con otras letras o sílabas con las que se obtiene un nombre". *Diccionario Enciclopédico Color Lexus*, p. 11.

²¹ *Diccionario Oxford Compact. Español-Inglés, Inglés-Español*, p. 779.

generalización sistemática pretende.²² Entonces tenemos que este curso está orientado hacia el más alto grado de investigación a la luz de la ciencia filosófica o de amor al conocimiento, lo que implica básicamente investigación denominada “pura”. En consecuencia, no es un curso de especialización del Derecho.

Como hemos visto, no es válido pretender optar por la calidad de especialista jurídico a través de los mencionados cursos, ya que hemos expuesto las razones por las que no se les puede denominar ligeramente como “cursos de especialización” sino, a nuestro criterio, más bien deberían llamarse “cursos de individualización” y, en su caso, “cursos de generalización”, ya que la naturaleza de estos últimos es totalmente distinta a la de un curso de especialización, como ya hemos visto.

Segundo mito. Haber estudiado algún tipo de curso de los mencionados en el anterior mito, pero con la diferencia de que hayan sido en el extranjero los convierte también, *ipso facto*, en no sólo especialistas o capacitadores jurídicos autorizados, sino que de primera categoría.

En este último mito, la equivocación es mayor porque refleja que el estudiar (no una especialización jurídica, por cierto) en el extranjero no ayudó lo bastante como para poder entender acerca de la naturaleza y alcances de una especialización jurídica, ya que la especialización jurídica no se obtiene por estudiar en el extranjero uno o todos los cursos y, sobre todo, cuando lo que se estudió no fue un curso de especialización jurídica correspondiente. Además, es necesario tomar en cuenta que no todos los cursos seguidos en el extranjero son irrefutablemente referentes de primer nivel.

²² Por ej., la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela tiene entre sus principales docentes, profesionales que ostentan el grado de PHD, no sólo en Derecho (hacemos referencia únicamente los referidos grados): PHD en Ciencia Política (Economía Política). *Stanford University*; PHD en Derecho Comparado. Universidad Complutense de Madrid; PHD en Políticas Públicas. *University of Pittsburg*; PHD en Procesos Políticos. Universidad de Salamanca; PHD en Políticas Públicas y Administración Pública. The American University; PHD en Economía. Universidad de Pennsylvania; PHD en Ciencias Sociales. *London University*; PHD en Recursos Forestales. *North Carolina State University*; PHD en Matemáticas. *Ohio State University*; PHD en Educación. Universidad de Columbia; PHD en Ciencias Económicas. Universidad de los Ángeles [en línea] <<http://www.ucab.edu.ve/ucabnuevo/index.php?pagina=2563>> [Recuperado: 13 de agosto de 2006].

Tercer mito. Ser egresado o titulado de abogado en una universidad de prestigio significa, incuestionablemente, que se es especialista jurídico, calidad que puede ostentarse en una rama o institución del Derecho, en varias o en todas.

Ante lo expuesto en el presente mito, tenemos que manifestar que es un craso error, porque en las Facultades de Derecho (pregrado) se imparten conocimientos básicos como genéricos del Derecho, en consecuencia, su naturaleza no es de lejos siquiera cercana a la de una especialización jurídica.

Cuarto mito. Ser docente universitario, tener un cargo jefatural de institución pública o privada, profesional de carrera o de confianza en determinada institución, egresado de una universidad o trabajar en un estudio, en ambos casos, de reconocido prestigio, les da automáticamente (*juris et de jure*), como por arte de magia, la calidad de especialistas jurídicos.

También es un clamoroso error y las razones están en las precisiones del punto II del presente.

Quinto mito. Por dominar o creer dominar, de manera más o menos aceptable, una rama del Derecho se puede fungir de capacitadores oficiales o especialistas y, muchas veces, de por vida, y asimismo creer que, por consiguiente, “nunca” deben prepararse, profundizar constantemente, cuando no, estudiar los cursos que los legitimen como tales, y lo que es peor: ser víctima de sus propios prejuicios y complejos y de este “sistema educativo informal imperante” que significa que el profesor capacitador no puede rebajarse, y es más, debe “evitar a toda costa, ya que su imagen y autoridad de docente no se debe nunca mancillar”, someterse al sistema educativo, lo que quiere decir: convertirse de vez en cuando, también, en “estudiante del Derecho”, lo cual implica sentarse codo a codo con sus ex, actuales o potenciales alumnos.

Nuevamente tenemos que es incorrecto, porque en principio el mundo y, por ende, el Derecho están en constante cambio y evolución, por tanto nada se gana con desconocer, no aceptar la realidad y no actuar positivamente en consecuencia; además, porque el estudio constante, en cualquier nivel, los hace mejores profesionales con mayor dominio y amplitud

de conocimientos, visión y análisis (como docente no sólo se tiene esa necesidad, sino una responsabilidad y, por tanto, también una obligación); por lo tanto, estudiar o continuar estudiando de manera permanente no tiene nada de denigrante o incorrecto, en todo caso, lo incorrecto y poco responsable como profesionales es no estudiar, no capacitarse y no especializarse de manera constante.

Tampoco es correcto creer que siendo docente y estudiar con sus alumnos un curso determinado, convirtiéndose para ello en un compañero más de ellos, como por ejemplo, cursar una especialización, es denigrarse o rebajarse; porque precisamente, en esencia, eso es lo que debemos aspirar a ser, además porque aceptar tal reto, si se quiere, es propicio para poner a prueba su capacidad y qué mejor que sus alumnos sean testigos de excepción de ello; también, para demostrar que no tienen complejos de ningún tipo, y que, muy por el contrario, incluso fuera del aula también son profesores, dignos de admirar e imitar, en virtud de ser una muy buena oportunidad de continuar dando muestras de humildad, amor y respeto al conocimiento al motivar con el ejemplo, no sólo a sus alumnos, de que el estudio, la capacitación y/o la especialización no son para una única vez en la vida, sino más bien son una forma de vida.

En ese sentido, parafraseando al Dr. Fernando Jesús Torres Manrique, quien, a su vez, hizo lo propio con lo acuñado por el Dr. Juan Carlos Valdivia Cano: podemos decir que existen tres tipos de estudiantes en el Derecho:

- i) “estudiantes de Derecho”, que son la mayoría de alumnos de pregrado de las Facultades de Derecho;
- ii) “profesionales del Derecho”, que son la mayoría de los abogados;
- iii) “estudiantes del Derecho”, que son quienes entienden que el estudio, capacitación, especialización y análisis no es sólo una etapa o etapas, sino una forma de vida jurídica de amistad y no de enemistad hacia el conocimiento, de amor al conocimiento no sólo jurídico, pero por convicción y no por coyuntura: en consecuencia, son la minoría de los dos primeros grupos; por tanto, es a este tercer grupo al que debemos aspirar integrar.

Entonces, tenemos que no es equivocado ser o convertirse en un “estudiante del Derecho” y, en consecuencia, venciendo sus propios obstáculos, luego de estudiar dichos cursos –entre otros puntos–, podrían, además, postular a cualquier otro cargo por concurso público de méritos o no (claro, en el caso de que así lo deseen).

En consecuencia, convertirse en alumno (siendo profesor) y estar sentado o no (no presencial o virtual) al lado de sus ex alumnos, alumnos o potenciales alumnos no disminuye al docente, sino todo lo contrario, le da legítimo reconocimiento de propios y extraños, lo consolida (al darle seguridad; firmeza académica, docente y profesional, y también reconocimiento), engrandece, enaltece, libera (de sus complejos, de ser el caso) y eleva su autoestima como ser humano, profesor y profesional; hace que su familia, alumnos y amigos se enorgullezcan de él; mejora su perspectiva laboral, y todo eso sin tomar en cuenta que al culminar, además, llegaría a ser especialista jurídico (si es que el curso que siguió fuese de tal naturaleza); también alejaría toda sospecha de falta de seriedad, incapacidad o posible improvisación en la cátedra; es decir, sólo le trae beneficios.

Sexto mito. Así también, algunos equivocadamente creen que el haber estudiado cursos de especialización, en consecuencia, ostentar el título de especialistas los convierte “realmente” en especialista en materias o ramas del Derecho específicas.

Respecto del mismo consideramos que también es errado porque casi la totalidad de los llamados cursos de especialización, en estricto sentido, no fueron tales, ya que fueron dictados por no especialistas o cuasi especialistas jurídicos; luego, tenemos que el haber egresado de dichos cursos no les da otra naturaleza que no sea de cuasi especialistas.

Séptimo mito. Ser invitado para dar una cátedra, charla, ponencia o integrar el panel²³ en un evento académico significa que uno es, por tal motivo, inapelablemente especialista o capacitador jurídico.

²³ Aquí, consideramos necesario señalar que, desde nuestro punto de vista, el “panelista” es aquel que es invitado a un evento académico para formular sus preguntas, que son aportes, reflexiones, discrepancias pero, básicamente, de lo expuesto por el o los ponentes o expositores, y no para prestarle el mínimo interés y atención, y peor aún,

Al respecto debemos mencionar que es desacertado, ya que en diversas oportunidades dichas invitaciones no necesariamente son realizadas a quienes son verdaderos especialistas o, en su caso, capacitadores.

Octavo mito. Los pertenecientes a una especie de logia, alcurnia o estirpe son, de hecho, especialistas jurídicos, además de capacitadores de primera categoría. Lo cual, además, degenera en que exista soterradamente una creencia de que los integrantes de las clases mencionadas son los llamados, si no los únicos, a convertirse en especialistas jurídicos y por ende en el nivel académico de dichos cursos. Así, cuando se dicta un curso de especialización en alguna universidad o centro de estudios autorizado (menos mal, son muy pocos), ocurre que sospechosamente los alumnos que no reúnan dichas “calidades” o en su defecto no cumplan con su manera de pensar, pues, simplemente, no aprueban, o si lo hacen es con el puntaje lo bastante necesario para no obtener el título respectivo, luego, no podrán acceder a dicho nivel. Entonces, repiten lo que en una nefasta oportunidad ocurrió²⁴ y en consecuencia conjugan el verbo “especializar” de la siguiente manera: “yo especialista, tu especialista, él especialista y nadie más especialista”.

Al respecto, tenemos que dichas ideas no tienen ningún fundamento, o el suficiente, además, porque no reúnen los presupuestos para la especialización jurídica esbozados en el punto II del presente. Sin embargo, es muy importante aclarar que el hecho de que se haya cursado uno o más de los cursos mencionados y que ostente, o no, el título respectivo

“aprovechar la oportunidad” para esbozar una “especie de ponencia” (que la mayoría de las veces corresponde a nociones ya expuestas por el ponente o ponentes) pero de cinco o diez minutos de duración (además, muchas veces se exceden del tiempo mencionado y otorgado), y claro, sin formular preguntas, aclaraciones, puntos de vista que puedan enriquecer o aclarar la ponencia del expositor. Eso no se merece ni el Derecho, ni los ponentes, ni los organizadores, ni mucho menos los asistentes.

²⁴ En algunas universidades, al aperturarse, en su momento, el año doctoral (fueron protagonistas de lo que ha sido denominada “La historia negra de la universidad peruana”), se limitaron a, escandalosamente, conjugar el verbo “doctorar” de la misma manera que la descrita para el caso de los especialistas. En consecuencia, se titularon de doctores (sin tener el grado de magister) coincidente; o sospechosamente; sólo los que supuestamente tenían derecho a llegar a serlo. Lo cual fue y es de público conocimiento. Obviamente, aquí también tenemos que mencionar que como siempre ocurre hubieron honrosas excepciones que destacar y reconocer.

de los mismos no es óbice para que perfectamente sea, además (cumpliendo nuevamente lo dicho en el punto II), un legítimo capacitador y en su caso especialista, o en los más reducidos supuestos, ambos.

Además, si tenemos por demostrado que la tan mentada “especialización jurídica”, patéticamente, no se afronta o asume como tal o simplemente en la práctica no es tal; peor aún, si lo que queremos hacer pasar por tal es la “alta especialización jurídica”, ni siquiera es especialización jurídica a carta cabal.

En ese sentido, consideramos que existen innumerables mitos más pululando en la comunidad jurídica, empero, consideramos innecesario continuar ahondando en ellos, debido a que ha quedado bastante claro lo que, desde nuestro punto de vista, viene aconteciendo.

IV. ENTONCES, ¿QUÉ OCURRE EN CONSECUENCIA?

Es lamentable, pero el panorama jurídico en nuestro país es desolador, ya que impera la llamada “tierra de nadie”; “tierra de unos cuantos”; “tierra de los que están considerados en la categoría de formadores, especialistas o en su caso capacitadores, sin serlo”; “tierra de los de siempre” o “tierra de unos pocos supuestamente iluminados o visionarios a quienes se les da la categoría de tales, no siéndolo realmente, con excepción de los que a todas luces sí lo son”, ya que estamos infestados de ellos, los llamados “cuasi formadores, capacitadores y especialistas; de mentira”, los cuales no son tales porque no cumplen ninguno de los requisitos expuestos al inicio o, en todo caso, cumplen con otros acerca de los cuales preferimos no detallar. Estos abogados (que no son pocos) se encuentran muchas veces dictando y acaparando el dictado de cursos de formación (pregrado), de especialización y capacitación (con un desparpajo increíble),²⁵ habiendo verdaderos formadores, especialistas y capa-

²⁵ Al respecto, el Consejo Nacional de la Magistratura se ha pronunciado en Res. 034-2006-PCNM (Lima, 05/07/2006) mediante la cual resolvió no renovar la confianza y en consecuencia no ratificar en el cargo a un Vocal Superior. Así tenemos que uno de los criterios tomados fue: “...Que, respecto a su actividad en la docencia universitaria acredita haber dictado el curso de Sindicalismo y Gremialismo en la Universidad ‘San Martín de Porras’; Derecho Financiero y Derechos Reales en la Universidad ‘Víctor Andrés Belaúnde’ de Huanuco; Derecho Penal en la Universidad de Huancayo;

citadores que no siempre son llamados o seleccionados a cumplir la noble misión de educar, formar, capacitar o especializar.²⁶

En el nivel de pregrado (en la mayoría de las Facultades de Derecho) existe –hay que decirlo– una férrea resistencia a entender, aceptar y enseñar el Derecho desde, básicamente (ya que hace mucho se habla de la teoría tetradimensional, seguida de las polidimensionales), la Teoría de la Tridimensionalidad del mismo, así como de las fuentes del Derecho (la cual tiene como su principal propulsor al ilustrísimo iusfilósofo Maestro Carlos Fernández Sessarego), la cual sostiene que el Derecho es la integridad de tres dimensiones:

- i) formal (normativa o exegética);
- ii) factual (social o conducta humana), y
- iii) axiológica (valores).

Así, el dictado de las asignaturas de pregrado gira, principalmente, en torno a la primera dimensión jurídica expuesta, a la cual se le adiciona la exigencia del memorismo, la enseñanza magistral (que proviene del latín *magister dixit* y que significa “el profesor dice” o “lo dijo el maestro”; en consecuencia, lo que dice el profesor es irrefutable, infalible e incuestionable –medieval–, por tanto no hay cabida para la apertura, investigación, creatividad, estudio y análisis crítico del Derecho), la intolerancia y la ley del mínimo esfuerzo; lo cual nos da una patética muestra de lo lejanos que estamos de la formación jurídica (la cual –como vimos– se ca-

Introducción al Derecho y Derecho Constitucional en la Universidad de Huanuco; por lo que durante la entrevista personal se le preguntó respecto al porqué de aquella diversidad de cursos sin manifestar una especialidad definida, indicando que eran los cursos que las universidades le ofrecían pero que actualmente se viene especializando en Derecho Constitucional y Procesal Constitucional...” Como vemos, no es correcto fungir de especialistas o capacitadores jurídicos de todo y en todo, y peor aún, cuando no somos tales ni siquiera en una rama o institución del Derecho.

²⁶ Así también, el Consejo Nacional de la Magistratura se pronunció en Res. 005-2006-PCNM (Lima, 31/01/2006) mediante la cual resolvió renovar la confianza y en consecuencia ratificar en el cargo a un Fiscal Superior, tomando en cuenta entre otros puntos que dicho magistrado fue “...docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Privada Antenor Orrego, desde el mes de junio de 1995 hasta la fecha, teniendo a su cargo los cursos de Derecho Penal I, II, III y IV...” Claramente, en este caso, no se aprecia la “versatilidad” (por decir lo menos) como capacitador o como especialista en la docencia, la cual sí es evidente en el anterior caso.

racteriza por su polidimensionalidad jurídica, asertividad profesional del Derecho y naturaleza investigadora constitucionalmente reconocida).²⁷

Luego está, también, muy arraigada la formación positivista del Derecho, es decir, aquella que entiende que el Derecho es únicamente un conjunto de normas, cuando ya hace mucho es aceptada la teoría del sistema jurídico.

El problema se complica cuando, desde nuestro punto de vista, se emplean desaciertos y extremos, con el pretexto de, entre otros, combatir la “cultura de no lectura” (a veces no sólo en pregrado); los mismos pueden llegar a ser:

- i) nada efectivos: cuando la selección de las mismas o los materiales de lectura no son los adecuados, desfasados, no sometidos a la lluvia de ideas, discusión y análisis del alumnado;
- ii) en muchos casos no pasar de un engaño muchachos: ya que el asunto tampoco es exigir que se repita al pie de la letra, muchas veces sin comprender absolutamente nada de lo que refieren las lecturas y peor aún en los casos en que el docente no las lee o las domina, y
- iii) hasta nocivos: al sancionar con una nota baja o desaprobatoria a aquel alumno que cite, además, pasajes o aspectos de otras lecturas de libros; revistas; diarios, etc., es decir, pretender encasillar al alumno en “ese y solo ese” material de lectura y no otro (atentando contra la naturaleza –de investigación– propia de la universidad).

Al final, la mayoría de las veces, prevalece el interés totalmente diferente y ajeno a la razón de ser de las universidades –el cual espero no se cumple–: la formación del alumno basada en la investigación, análisis y crítica del Derecho y en la creatividad jurídica es una obligación y una necesidad de la universidad y no una opción. Si no se forman investigadores, no hay investigación, y si no hay investigación, no hay vida universitaria, es decir, creación intelectual, artística, científica y tecnológica, ni formación profesional –cultura general y técnica–, ni planteamiento, ni solución de problemas, ni retribución a la comunidad a la cual se deben las universidades. Sin contar que la universidad que no

²⁷ VALDIVIA CANO, Juan Carlo, *La caja de herramientas. Introducción a la investigación jurídica*, pp. 24-26.

investiga, que no crea y desarrolla el conocimiento, desacata una norma constitucional que así lo dispone.²⁸

Un punto a su favor lo tienen las facultades y escuelas universitarias (al margen de que no formen sólo especialistas)²⁹ que respetan (salvo excepciones) el principio básico “capacitador-capacitado” (el mismo que hoy no se respeta fuera de las facultades), el cual consiste en que si una persona desea ser abogado, debe pasar por las canteras de una Facultad de Derecho (y graduarse como tal), donde el capacitador-formador (docente) será como mínimo un abogado; lo mismo ocurre en el caso de las maestrías y doctorados donde los docentes ostentan tales títulos.

Las universidades son un muy buen ejemplo de cómo sí se tienen que hacer las cosas, empero, con la salvedad de la existencia de una paradoja, porque en la formación de pregrado, salvo honrosas excepciones en docentes como en alumnos, y no así en Facultades de Derecho, no se hace gala del fomento de la investigación como del análisis, sino, lamentablemente, de la imposición; defensa y reclamo por la vigencia del memorismo; paporreteo y desidia academia, sumado a una, muchas veces, nada soterrada caza de brujas en contra de quienes osen pertenecer o integrar (consciente o inconscientemente) el reducidísimo grupo de las honrosas excepciones. Tampoco debemos dejar de mencionar y denunciar que es lamentable la tendencia, no sólo de las Facultades de Derecho, de ir paulatinamente eliminando la formación humana (asignaturas de humanidades o cursos generales –como Ética; Sociología; Historia; Psicología; Filosofía, etc.– que hace unas décadas eran obligatorios antes de iniciar los estudios de una facultad), lo que conlleva la casi nula formación en ese sentido, y lo peor de todo es que dicha “política educativa moderna” se enorgullece de la misma, promocionándola como una “formación de avanzada y estrictamente profesional” (gravísimo error).

En consecuencia, casi en la totalidad de dichas facultades se enseña el Derecho desde un punto de vista limitado como equivocado, a lo que

²⁸ Art. 18 de la Constitución Política del Perú de 1993, “La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia...”

²⁹ Ya que en las mismas no sólo se forman profesionales, sino también se dictan cursos de especialización, diplomados, actualización, maestría, doctorado o un PHD.

se le suma que además, en ese sentido, no se forman sino se “deforman” abogados, ya que muy pocos profesores entienden y enseñan el derecho de la manera que referimos en los pies de página 27 y 28, así como casi no existen Facultades de Derecho que asuman el compromiso de formar a sus alumnos en el aspecto profesional y humano para que los mismos se conviertan, al graduarse en abogados con toda la majestad; honorabilidad; honestidad y solvencia moral; académica y profesional que dicha profesión embarga.

Esta problemática de la enseñanza del Derecho es una constante mundial, que registra además larga data, según refiere el licenciado Díaz Arias en su ponencia efectuada con ocasión del I Congreso Evaluativo y de Desarrollo efectuado por la Escuela Libre de Derecho en diciembre de 1993, donde cita lo dicho por Ricord.³⁰ Esto debe hacernos reflexionar seriamente.

³⁰ “...hay un problema mundial relativo a la búsqueda de una manera adecuada de enfocar y realizar los estudios de Derecho”. Sobre este particular de nuevo Ricord: “En los primeros meses de este año (escribe en 1988), la prensa norteamericana se hizo eco de numerosas opiniones de Decanos o Directores de Facultades de Derecho de Estados Unidos, que coincidieron con jueces y magistrados de ese país en el deficiente entrenamiento de los jóvenes abogados...”

“A lo largo de la década del setenta, el cuestionamiento del ‘tradicionalismo’ en la enseñanza universitaria del Derecho, llevó a una reforma bastante amplia en la República Federal de Alemania, reforma que no ofrece un modelo único, sino varios, y que no puede considerarse definitiva...”

“En Italia, tras la reforma universitaria general de 1969 (...) y que incluyó a las Facultades de Derecho, los Decanos de éstas presentaron al Ministerio de Educación, en 1985, una propuesta de reforma, que (...) no ha concluido...”

“En Francia, no fueron pocas las universidades que reformaron sus planes de estudio (también las Facultades de Derecho), a partir de 1970, con modificaciones parciales (...) que (...) continuaron en la presente década...”

“Aunque en España se aplica genéricamente el Plan de 1953, en las Facultades de Derecho, las últimas Leyes educativas generales (de 1970 y 1983), han contribuido a replantear la problemática de la enseñanza jurídica...”

“Y, ¿qué decir de las Facultades de Derecho en América Latina? Cuando menos, que la diversa y abigarrada tipología de nuestros países ha propiciado una profusión de planes de estudio y de constantes propuestas de reformas, sin que se haya avanzado mucho...”

Lo anterior muestra que el problema de la enseñanza del Derecho es mundial y que nadie ha encontrado el modo perfecto de resolver tal cuestión. En consecuencia es procedente, siempre, examinar el modo en que se ofrece tal disciplina, especialmente cuando se piensa el asunto “en los albores del siglo XXI”. DÍAZ, A. (versión revisada)

Además, en dicha ponencia nuevamente el licenciado Arias señaló: “Si confluyen los factores de buen profesor, no excesivas lecciones a su cargo, adecuada dirección y supervisión y asesoría, buen material didáctico, podemos esperar jóvenes bien formados, de perfilada personalidad, con una firme ‘concepción del mundo y de la vida inspirada en los ideales de la cultura universal...’, como expresa nuestra legislación; con el pensamiento reflexivo desarrollado, capaces de percatarse de los valores éticos, estéticos y sociales, preparados para la vida cívica, para el ejercicio responsable de la libertad, en posesión de una cultura personal básica, interesados por los más importantes problemas culturales (...) Si no confluyen esos factores, sobre todo el de buenos, muy buenos profesores, tendremos jóvenes frustrados en sus más caras aspiraciones, decepcionados de sus mentores, resignados a la más triste mediocridad cultural y, como corolario, en este último caso, nuestra Educación Media convertida en un continente sin contenido, cuyos intereses fundamentales serán los tambores; los uniformes; los clubes de danza y juegos de salón; las prácticas deportivas; los salarios; las pensiones y el pedagogismo”.³¹

También, en lo referido al tema de la capacitación, tenemos que decir que mayormente no hay un celo en supervisar que los abogados que capacitan en los distintos eventos académicos sean realmente los que se encuentren en el nivel de capacitador jurídico o no reúnen los requisitos expuestos en el punto II del presente trabajo. Lo cual de ninguna manera puede garantizar el éxito de dichos eventos, así como su finalidad de capacitar.

Por otro lado, si se dicta un determinado curso de especialización jurídica (para los abogados, en general, o para una institución pública o privada determinada), dichos cuasi especialistas se dan el “lujo”, o se les permite, capacitar a quienes se supone serán, al culminar dicha especialización, los verdaderos especialistas jurídicos. Así, tenemos que abogados que no son especialistas (ilegítimos o cuasi especialistas) forman o capacitan a quienes serán, supuestamente, los verdaderos especialistas jurídicos (legítimos). Lo cual –al margen de la mejor intención que se

de enero de 1998), “La enseñanza del Derecho”, en *Revista Acta Académica de la Universidad Autónoma de Centro América* [en línea] <<http://www.uaca.ac.cr/acta/1994nov/gmalvss1.htm#autor>> [Recuperado: 11 de agosto de 2006].

³¹ *Ibidem*.

tenga para poder realizar la función especializadora- no sólo es inaudito o una especie de estafa sino, a todas luces, un escenario triste y penoso.

En consecuencia, tenemos que lo que está ocurriendo en el campo académico jurídico peruano no sólo es equivocado, primero, porque hay cuasi especialistas jurídicos fungiendo como verdaderos, sino porque, además, es grave, dado que dichos cuasi especialistas se encargan de formar a quienes al terminar dicho curso serán verdaderos especialistas jurídicos. Lo mismo ocurre en el caso de los capacitadores.

Si un abogado obtiene un título de especialista jurídico (por ejemplo, “especialista en Derecho Tributario”) habiendo sido formado o capacitado por cuasi especialistas (que no tienen un título que los acredite como “especialistas en Derecho Tributario o que no tienen los conocimientos necesarios que puedan hacer que se los catalogue como tales”), ¿Qué clase o nivel de especialista puede aspirar a ser como producto de dicha pseudo horneada académica? Además de lo defectuoso-incompleto que egresan de dichos cursos de especialización, falta preguntarnos: ¿Quién capacita al formador, al capacitador y al especialista? ¿Se encuentran debidamente formados, capacitados y especializados? ¿Se forman, capacitan o especializan permanente y adecuadamente? ¿Qué clase o nivel de formadores, capacitadores y especialistas, o no, estamos permitiendo que nos enseñen para llegar a ser nosotros formadores, capacitadores y/o especialistas? Bajo esa premisa: ¿Habremos llegado o llegaremos a alcanzar realmente el *status* de formadores, capacitadores y, en su caso, de especialistas? ¿Está por descontado que el hecho de ser abogado es sinónimo de una irrefutable convicción de estar inicial, permanente y debidamente formado y capacitado en disciplina jurídica?

El panorama académico expuesto, ¿debe continuar así como está y no debemos corregirlo, cambiarlo o mejorarlo? Ante lo cual, nos sentimos obligados a sentenciar que muchos son sujetos activos y otros tantos hacen de cómplices de este círculo vicioso de “jugar a la formación, capacitación y especialización jurídica” o “jugar a la universidad”, lo que no sólo es inmaduro e irresponsable, sino, peor aún, temerario y tremendamente perjudicial.³² Esto no puede ni debe continuar así; la-

³² Porque ocurre que cuando un abogado está equivocado produce un daño, digamos menor, dado que la nocividad las consecuencias que ocasiona su error no produce

mentablemente somos testigos de cada promesa de una nueva gestión gubernamental, que únicamente llega a lo mediático de lo político pero nunca emprende finalmente algo para poder mejorar la problemática expuesta, la cual nos aqueja por ya varias décadas (no más de lo mismo, no más juegos y estafas). Si lo que nos urge es mejorar, entonces no hay otro camino que poner la barbas en remojo, pero ahora y no después.

V. DESTRUYENDO MITOS Y ENCONTRANDO UN CAMINO

Como comunidad jurídica peruana responsable, nos toca aspirar a alcanzar la verdadera formación, capacitación y especialización (no a la del tipo que está imperando actualmente).

Debemos encaminarnos correctamente en pro de la defensa y desarrollo de la juridicidad,³³ porque la misma no se puede perjudicar ni postergar por intereses ajenos a la madurez y evolución de las instituciones jurídicas, así como de verdaderos formadores, capacitadores y especialistas jurídicos; para lo cual, los juristas y las instituciones rectoras públicas y privadas son los llamados a ser los principales garantes.

En ese sentido, proponemos las acciones a tomar, básicamente en la “Implantación de una (integral, que precise inicialmente las directivas de lo mínimo indispensable que deberán cumplir el Estado; Universidades; Institutos Jurídicos; Colegios de Abogados; docentes y discentes en los niveles de pre y posgrado para, posteriormente, llevar a cabo dicho desafío, gradual y responsable, hasta su consolidación y permanencia) Política de Estado de Formación, Capacitación y Especialización Jurídica en el Perú”, por intermedio de la cual se dé inicio a una nueva etapa en dichos temas, que está plasmada, a grandes rasgos, en dos partes:

un efecto multiplicador “eliminando o destruyendo académica y profesionalmente en masa”, como sí sucede cuando dicho supuesto se da en un abogado-profesor y, en su caso, maestro (hacia sus alumnos), sobre todo si tenemos en cuenta que su misión docente está basada en impartir formación, capacitación y especialización no sólo en el aspecto profesional.

³³ Entendida como “El criterio propicio al predominio de las soluciones de estricto derecho en lo político y social”. Diccionario Jurídico Mir Beg Lecca Guillén, p. 24.

1. EN LO CONCERNIENTE A LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN JURÍDICA

Que los abogados encargados de formar y capacitar, en los niveles de pre y posgrado, sean no sólo con anterioridad, sino de manera permanente, debidamente formados (así lo han entendido algunos al impartir cursos de formación de formadores), capacitados y evaluados periódicamente en escuelas de capacitación especialmente creadas para tal fin,³⁴ a la luz del método de enseñanza de la clase activa con materiales de enseñanza, incidiendo en la parte práctica, la que deberá estar a cargo de docentes ajenos al simple tecnicismo jurídico, con un perfil acorde a las megatendencias imperantes, con una visión de futuro o, como refiere el doctor Carlos Parodi Remon, "con miras al futuro",³⁵ tomando en cuenta lo dicho en los pies de página 27 y 28, así como de sus respectivos contextos, y sin perder de vista lo señalado por el doctor Fernando J. Torres Manrique acerca del significado y cualidades del Maestro de Derecho;³⁶ de lo contrario, entre

³⁴ Ya que, si bien es cierto que el grado de Magister o Maestro faculta a enseñar en el nivel de maestría (Escuelas Universitarias de Posgrado) y por ende, además, en el nivel de pregrado (Facultades Universitarias), no necesariamente podría implantarse de inicio que sólo los que posean el grado de Magister sean los que se encarguen de enseñar en las Facultades de Derecho, porque al margen de que sería lo más adecuado, la realidad nos indica que no contamos con el número necesario para las Facultades de Derecho de las universidades del país.

³⁵ "La Enseñanza del Derecho Procesal", ponencia presentada en el XVI Congreso Mexicano de Derecho, en *Revista El Derecho*, editada por el Colegio de Abogados de Arequipa, ed. 300, 1999.

³⁶ "El maestro de Derecho. El maestro de Derecho (*magister juris*) debe ser jurisprudente, ya que no es posible transmitir conocimientos que no se tengan. *Nemo docet quod non sciet* (Nadie enseña lo que no sabe).

"La misión del *magister juris* se realiza en dos ámbitos diferentes pero complementarios:

"1) La enseñanza.

"2) La educación jurídica.

"Teniendo en cuenta que la enseñanza y la educación jurídicas son temas cruciales para este trabajo, desarrollaremos con amplitud los mismos.

"1. La Enseñanza. Consiste en la transmisión de conocimientos sobre el Derecho, pero como el campo epistemológico de esta ciencia cultural es muy vasto, es casi imposible abarcarla en su integridad con la profundidad, excelencia, excelencia y extensión que requiere el tratamiento exhaustivo de todos sus múltiples ramos. Esta imposibilidad ha impuesto la necesidad académica de que el maestro de Derecho se especialice en determinadas áreas de enseñanza integradas por materias afines y sucedáneas, por tanto, el jurisprudente debe ser un jurisprudente especializado, sin

HACIA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN JURÍDICA EN EL PERÚ

JORGE ISAAC TORRES MANRIQUE

otros aspectos, pasará a convertirse en un simulador de maestro,³⁷ lo que generará que la enseñanza del Derecho se realice con errores.³⁸

que esta exigencia implique que deba desconocer las disciplinas que pertenezcan a áreas distintas de la que comprenda su especialización, puesto que el Derecho es un todo cuyas partes están estrechamente interrelacionadas y el respectivo conocimiento es eminentemente interdisciplinario.

"El *magíster juris* no debe contraerse a repetir y comentar los ordenamientos legales positivos, sino exponer, en su dimensión histórica, sociológica y filosófica, principalmente las instituciones jurídicas; sin cumplir esta obligación académica no puede hablarse de un auténtico maestro de Derecho, y para merecer esta elevada distinción debe estudiar permanentemente a efectos de ampliar, profundizar y actualizar sus conocimientos jurídicos. Conforme lo precisado por Eduardo Couture:

"'Estudia. El Derecho se transforma constantemente, si no sigues sus pasos serás cada día un poco menos abogado'. Es decir, 'menos maestro'.

"La Enseñanza del Derecho se imparte en la conferencia, en la exposición de clase y en la obra escrita, y comprende dos partes, que son las siguientes:

"1) La docencia y

"2) La investigación.

"Han existido insignes maestros, que prodigaron sus vastos y valiosos conocimientos en lecciones orales. Sus enseñanzas, aprovechadas por sus alumnos directos de varias generaciones, desgraciadamente se envanecen con el tiempo y su recuerdo paulatinamente también se disipa.

"El maestro de Derecho debe ser docente e investigador, sólo así sus enseñanzas pueden trascender a muchas generaciones de estudiantes y su pensamiento figurar siempre en la conciencia de los juristas como índice de consulta o evocación crítica, además el *magíster juris* debe ser un expositor ameno, para evitar el tedio y la distracción de sus alumnos. Esto puede lograrse a través de:

"1) La referencia histórica.

"2) La reflexión filosófica.

"3) Sin dejar de recurrir a la anécdota.

"Sin tomar en cuenta lo indicado anteriormente, la exposición y planteamientos en cualquier curso son susceptibles de provocar:

"1) El aburrimiento del alumnado,

"2) Disminución del aprendizaje.

"El que proceda incurriendo en estos errores está muy lejos de ser maestro de Derecho.

"La enseñanza del Derecho debe excluir el viejo, obsoleto y carcomido principio antipedagógico del '*magíster dixit*', refractario crítico que debe entablarse entre el profesor y el alumno. Este diálogo es uno de los vehículos más eficaces para lograr la excelencia académica cuando se sustenta sobre bases culturales y con respetabilidad mutua. Cuando el *magíster juris* escucha las dudas, las observaciones y las objeciones del alumno acerca de cualquier tópico que aborde el expositor contribuye a perfeccionar la enseñanza del Derecho y a resaltar una de las cualidades que debe tener su profesante: la honestidad intelectual, que implica:

"1) El reconocimiento de los propios errores.

2. EN LO REFERENTE A LA ESPECIALIZACIÓN JURÍDICA

Los que poseamos título de especialista, proveniente de cursos de posgrado universitario de segunda especialidad –de primer nivel– o de

"2) La consiguiente rectificación del propio pensamiento.

"El que no es intelectualmente honesto es un necio o es un pedante, defectos reñidos con la condición magisterial.

"2. La Educación. Entraña la conducción del alumno hacia los valores del espíritu que concurren en la axiología jurídica, llevarlo más allá de la casuística y proyectarlo a espacios ultralegales para tratar de modelar su mentalidad. La educación es el cultivo de esos valores entre los que destacan la justicia y la libertad, y que rebasan los límites del utilitarismo jurídico y de la especialización prematura.

"Pero como hay que enseñarle vida al alumno; al hijo; al ser amado, no hay otra forma, sino vivir con él, vivir con ellos, pero cómo convivir con los que se resisten, con los que quieren vivir a solas, y hay forma acaso de enseñarle al alumno a vivir el Derecho.

"El *magíster juris* debe tener fe ardiente e intenso amor por el Derecho y sus valores humanos para contagiar con estos sentimientos a sus alumnos, para ello se necesita emotividad, pasión y vehemencia con que debe inflamar sus exposiciones.

"Carrancá precisa que el abogado hábil, nada más que hábil, carece de dimensión para ocupar la cátedra, la ocupa el que piensa con todas las fibras de su ser, el que se exalta; no es *magíster juris* el pusilánime ni el tranquilo, porque una cosa es la exposición serena, a veces llena de gracia interior, y otra el volcán que hace fuego, que remueve las pasiones adormiladas de sus alumnos, y les descubre el velo de la vida, una clase es muy poco, ya que el *magíster juris* no es como el actor sino como el gran actor, que vive el papel y se transforma en su personaje, no se debe abandonar nunca la idea de imbuirle vida, de hacerlo vivir.

"El *magíster juris* debe ser auténtico, y los hipócritas o falsos e indignos de confianza son los que traicionan en su conducta externa lo que pregonan en la conferencia, en la clase o en la obra escrita, causando grave daño moral a sus alumnos y a sí mismos.

"El *magíster juris* debe tener autenticidad magisterial. Por ejemplo Sócrates vivió sus enseñanzas cívicas, morales y religiosas hasta su muerte y jamás abjuró de sus ideas y por ello fue condenado a beber la cicuta. Lejos de arrepentirse ante el Tribunal que lo sentenció, reafirmó su verdad que fue su única pauta de su vida terrenal.

"El pusilánime, el timorato y el que carece de convicciones firmes es susceptible de convertirse en hipócrita y falso. El profesor que adolece de estas lacras no puede considerarse verdadero *magíster juris*, ya que bajo la presión de tales vicios, tiende a engañar a sus alumnos o a rehuir toda polémica, so pena de perder la posición política, económica o burocrática en que se encuentre.

"Por ello se torna complaciente y porfía en no tener nunca adversarios que lo pongan en riesgo de 'caer en desgracia'. Es decir, el político es un sujeto que deshonra la excelsa condición de maestro de Derecho confinándose en su mediocridad.

"El catedrático debe ser abierto, debe desnudarse intelectualmente, por tanto, el político no puede ser maestro, ya que el político debe ser discreto, y debe decir sólo lo que le

otros cursos de especialización –de segundo nivel– (o mejor dicho, en ambos casos, de cuasi especialista) en alguna materia o rama jurídica, y los

conviene decir, el político metido a profesor universitario, por más brillante que sea, será un docente que no se entregue íntegramente, defraudando así a sus alumnos.

"El político y el maestro de derecho pueden ser personas cultas y excelentes expositores, pero el posible desgrado, impide al político desempeñarse cabalmente como catedrático, ya que para él es más importante la cautela que la veracidad y la autenticidad que requiere el *magister juris*. El espíritu crítico debe tener su noble misión, lo que no puede hacer porque un político normalmente se inclina a conservar su situación burocrática". TORRES MANRIQUE, F., "La enseñanza del Derecho", en *Revista Jurídica del Perú*, nro. 73, 2005, pp. 328-331 (comentando lo dicho por BURGOA ORIHUELA, Ignacio en su obra, *El jurista y el simulador de Derecho*).

37 "El simulador del Magíster Juris. A las personas excluidas de tal condición, se les puede denominar 'simuladores del *magister juris*', por tanto, a continuación describiremos las características del mismo.

"La simulación del simulador de derecho, no versa sobre la '*actividad*' respectiva, sino sobre su '*calidad*'. En el profesor de Derecho si actúa como tal, la ficción se contrae a la categoría de su comportamiento. El 'mal profesor' es un simulador de '*buen profesor*' y está muy alejado de la excelencia académica. El simulador de Derecho tiene una labor docente muy defectuosa, y su investigación es nula, no tiene obra escrita.

"El simulador del maestro de Derecho tiene pocos conocimientos, que le causa temor ante sus alumnos y otros profesores. Es un plagiaro de ideas ajenas y carece de creatividad, rehúye el diálogo y la discusión. La egolatría ofusca su entendimiento y sin existir razón jurídica alguna, porfía neciamente en sus puntos de vista. Carece de honestidad intelectual porque no reconoce sus errores. Falta a clases, permite que sus auxiliares lo sustituyan frecuentemente, evade el diálogo para no arriesgarse a perder una determinada posición político-burocrática, temor éste que le impide ser veraz. No educa sino formula explicaciones repetitivas de la ley, sin tocar temas históricos, jurisprudenciales o doctrinarios relacionados con ella, en atención a que su desconocimiento lo incapacita para tratarlos. Es 'eco' y 'no voz', como afirma José Ingenieros, porque en sus clases repite lo que otros han dicho sin citar su pensamiento". *Ibidem*, p. 332.

38 "8. La enseñanza de Derecho es con errores. Cuando se enseña Derecho es importante tener en cuenta que la enseñanza de Derecho se caracteriza por transmitir conocimientos de los cuales algunos son ciertos y otros son erróneos, de tal manera que luego se sustituyen los conocimientos erróneos por conocimientos correctos poco a poco.

"Es decir, el Derecho es muy complejo de enseñar y de aprender, por tanto, la única manera de hacerlo es con errores y simplificando los temas al momento de enseñar, ya que de no hacerse así no se podría enseñar Derecho o sería muy complejo hacerlo.

"Para mayor claridad citaremos algunos ejemplos:

"8.1. Responsabilidad contractual y extracontractual. En el pregrado se enseña que la responsabilidad civil se divide de la siguiente manera:

"1) Responsabilidad Contractual.

"2) Responsabilidad Extracontractual.

que saben o sabemos que no somos verdaderos especialistas, asumiendo un compromiso serio y consciente, hagamos los méritos necesarios, expuestos al inicio del presente trabajo, si es que deseamos ser verdaderamente especialistas jurídicos, es decir, ya sea adquiriendo el conocimiento y prác-

"Sin embargo, luego se aprende que esta clasificación es errónea, pudiendo existir, dentro de la responsabilidad civil, los siguientes tipos de responsabilidad (El Dr. Jorge Beltrán Pacheco sostiene en nuestro medio esta posición, existiendo otros tratadistas extranjeros que también están en contra de la división de la responsabilidad civil en contractual y extracontractual, como Ricardo de Ángel Yágüez en su libro *Algunas previsiones sobre el futuro de la responsabilidad civil*):

"1) Obligaciones que surgen de una promesa unilateral.

"2) Responsabilidad Precontractual.

"3) Responsabilidad Postcontractual.

"4) Responsabilidad por Actos Jurídicos Unilaterales.

"5) Responsabilidad Contractual Pura.

"6) Responsabilidad Extracontractual.

"Es decir, primero se enseñó que sólo existían, dentro de la responsabilidad civil, la responsabilidad contractual y extracontractual, no admitiéndose otro tipo de responsabilidad, pero luego se enseña que dicha clasificación de la responsabilidad es errónea, ya que existen otros tipos de responsabilidad, entre ellas la responsabilidad precontractual.

8.2. Personas naturales y personas jurídicas. En el pregrado se enseña que quienes pueden adquirir derechos y obligaciones son las personas naturales y las personas jurídicas, pero luego se manejan los siguientes conceptos:

"1) Concebido.

"2) Persona natural.

"3) Persona jurídica.

"4) Entes colectivos (entes no personalizados).

"Es decir, inicialmente se enseña que sólo pueden adquirir derechos y obligaciones las personas naturales y jurídicas, pero después se enseña que dicha clasificación es errónea, ya que deja de lado al concebido y a los entes colectivos.

8.3. Diferencia entre el patrimonio de las personas jurídicas y el patrimonio de sus integrantes y la doctrina del levantamiento del velo. Primero se enseña que el patrimonio de las personas naturales es diferente y totalmente independiente del patrimonio de la persona jurídica que aquéllas conforman, conforme al art. 78 del Código Civil.

"Pero luego se aplica la doctrina del levantamiento del velo para poder determinar que el criterio aplicado en el párrafo anterior no es el correcto.

8.4. La forma de la tierra. Se enseña al inicio que la tierra es redonda, pero en realidad no lo es, sino más bien tiene la forma de una mandarina, es decir, achatada en los polos.

8.5. Los movimientos de la tierra. Se enseña que la tierra tiene dos movimientos, pero en realidad tiene más movimientos.

8.6. Los trabajos de investigación. Lo que importa es que el estudiante redacte trabajos de investigación aunque inicialmente no puedan ser publicados". *Ibidem*, pp. 332-334.

tica de un especialista, o estudiando los que vendrían a ser los verdaderos cursos de especialización y/o de segunda especialidad, entre otros. Al respecto nos queda la opción del desinterés y el dejar todo así como está, empero, lo cual no sería nada encomiable y sí, más bien, irresponsable.

La creación de escuelas de formación específicas (a través de cursos o programas de capacitación o especialización jurídicas) para formar verdaderos especialistas y profesionales (no nos estamos refiriendo a las instituciones académicas que, en muchos casos, ya existen) que estén dirigidas por los pocos verdaderos especialistas o capacitadores que existen en el Estado peruano (que puedan estar supervisadas por comisiones de alto nivel). Como es lógico, los referidos son insuficientes, en consecuencia será necesario invitar a sus homólogos extranjeros para que tengan a bien formar y capacitar a unas primeras promociones, las cuales a su término alcancen el título de especialistas en una rama del Derecho.

Los especialistas que egresen unidos a los ya existentes primigeniamente deben ser los llamados a encargarse de capacitar y especializar a los demás abogados que así lo deseen.

Lógicamente, dicha implantación deberá ser progresiva a través de, por ejemplo, proyectos piloto iniciales, y a la vez firme, decidida. Esto implica llevar a cabo un proyecto muy ambicioso, difícil, pero sobre todo trascendental, y no imposible, el que, además, deberá contar con el apoyo incondicional de los protagonistas mencionados en la propuesta del acápite V, así como de la comunidad jurídica con su participación y aportes, al presente humilde; nada pretencioso; pacífico ni figurativo, pero sincero; constructivo; heterodoxo; realista y optimista punto de vista, en la que sería la “instauración de la verdadera o nueva formación, capacitación y especialización jurídica peruana”.

Parafraseando al recientemente premiado escritor peruano Santiago Roncagliolo,³⁹ diremos que no pretendemos escribir desde el umbral de la sabiduría (la cual nos es totalmente ajena), empero sí más bien, únicamente dar testimonio de lo que vimos y vemos, esbozamos nuestro punto de vista y aunque no pretendamos que se piense como nosotros, sí deseamos que estas breves líneas, al menos, sean tomadas en cuenta,

³⁹ Ganador del premio Alfaguara de Novela 2006 por su obra *Abril rojo*. Diario Oficial El Peruano del 24/06/2006, p. 15. Considerado además, no por pocos, como analista político de perspectiva actual, fresca y puntual.

ya que son un punto de vista de la realidad, la misma que a todas luces no da visos totales o integrales de refutárnoslas, y además, a que estas reflexiones sean, en primer lugar, entendidas, porque así como desde el punto de vista médico “el enfermo sólo puede iniciar la recuperación o sanación de su salud al aceptar inicialmente su condición de enfermo”, hagamos, la comunidad jurídica –en una comparación conceptual–, también lo que nos corresponde en el presente tema-problema. Y es que la “informalidad académica y profesional” en la que estamos sumidos únicamente desarticula en lugar de optimizar, uniformizar, sistematizar, y en consecuencia consolidar.

No hay que perder de vista que uno de los motivos de la ineficiencia de la magistratura es la carencia de formación, capacitación y especialización adecuadas de la gran mayoría de sus miembros, y no sólo de ellos; en ese sentido, no pretendamos equivocadamente arribar a dichos puertos por inadecuados caminos, equivocados y parciales como son: la pseudo formación, pseudo capacitación y pseudo especialización (destruyamos los mitos jurídicos y demos inicio a la construcción de una verdadera formación, capacitación y especialización jurídica). Además, tenemos que tomar en cuenta que una fiscalía; juzgado; institución; programa, entre otros, no se especializa o se convierte automáticamente en especializado porque simplemente le demos dicha denominación o letrero en ese sentido. Sólo adquirirá tal calidad, desde nuestro punto de vista, especializando básicamente al recurso humano.⁴⁰⁻⁴¹

⁴⁰ A propósito, acerca de lo recientemente expresado por el Consejo Nacional de la Magistratura al dejar sin efecto las plazas de juzgados especializados en Derecho Comercial en un concurso público de méritos (correrían igual suerte los juzgados anticorrupción), consideramos que es acertado; pero, si bien es cierto que dichos juzgados no pueden existir porque no lo establece así la Ley Orgánica del Poder Judicial, tampoco se llega a tal especialización únicamente en el supuesto de que, efectivamente, dicha norma lo contemple; consecuentemente, no tiene ningún sustento aducir que un magistrado es especializado porque “la ley lo dice” (equivale a no dar razones para ello, equivale al sí porque sí y es lo mismo que afirmar que el magistrado es especializado porque es especializado y punto), obviamente cuando somos conscientes de que la naturaleza de especialización no tiene dicha característica. Finalmente, el afirmar que un magistrado es especializado porque la ley lo contemple sería dar una razón legal, pero no legítima.

⁴¹ Además, consideramos que por el hecho de que en los juzgados se contemple el cargo de “especialista legal” como parte del equipo de apoyo jurisdiccional no significa

Fomentemos y defendamos una cultura de la capacitación y especialización jurídicas a través de un verdadero “sinceramiento –crítico y autocrítico– académico y profesional” (lo cual generará, además, análisis, crítica, autocrítica, apertura, tolerancia y, por tanto, evolución académica y profesional) en todo nivel e institución pública y privada, ya que, de lo contrario, no tendremos cambios radicales para mejor que saludar y, mucho menos, avances que celebrar (no permitamos más las simulaciones de capacitaciones o especializaciones), sino que nos anquilosaremos académicamente o, peor aún, involucionaremos, engañándonos a nosotros mismos, en perjuicio de nuestras hartas vapuleadas educación y cultura jurídicas.

No queremos culminar el presente sin antes hacer una explicación y reflexión sobre la temática de la presente entrega, y al respecto debemos manifestar que lo hicimos partiendo de la premisa de que, desde nuestro punto de vista, la problemática existe, luego entendemos que hay muchos mitos jurídicos acerca de los cuales se parece no reparar o no hacer mucho o simplemente nada y, finalmente, esbozar una propuesta que precisamos como “un camino” y no “el camino”, habida cuenta de que al margen de las limitaciones, imperfecciones que tiene, se debe entender que de hecho hay y habrán muchos más caminos, propuestas que ofrezcan alternativas para superar la problemática puesta sobre el tapete. Además, consideramos necesario definir en lo que respecta al problema del presente trabajo que tampoco queremos ser, ni por un lado, perogrullos, ni por otro, más papistas que el Papa, sino básicamente dejar en claro que no está funcionando como debiera, o manejando debidamente, y que sobre todo podemos y debemos insoslayablemente redefinir, mejorar y desarrollar la cultura jurídica peruana.

Advertimos que el presente es parte (y quizá solamente la punta del iceberg) de un todo que es el sistema educativo peruano,⁴² el mismo que se encuentra en crisis⁴³ –en este caso se plantea como política educativa

que por puro derecho (o por el solo hecho de recibir dicha denominación normativa) sean u ostenten realmente la calidad o categoría de especialistas legales.

⁴² Dentro del cual se deben considerar otros factores como desnutrición escolar; violencia familiar; hogares carenciales, etc.

⁴³ Según el especialista en temas educativos León Trahtemberg, la educación peruana es una estafa de 10 mil millones de nuevos soles anuales, que es más que la suma

a implantarse la decisión estatal y del empresariado de tomar cartas en el asunto con el aporte económico necesario para iniciar y conseguir la ansiada transformación de la educación peruana, a la que deberá sumarse que la calidad educativa no sea sólo ventaja exclusiva de la escuela privada, sino también pública; luego, la debida capacitación a los profesores, seguida de una evaluación de los mismos a través de concursos públicos, tanto para ganar una plaza como para conservarla-, donde las estadísticas del 2001 arrojaron que el 79,6% de alumnos de educación primaria y secundaria no comprendía con eficacia lo que leía,⁴⁴ además, que el 54% de escolares estaba por debajo del nivel I -de un total de cinco- en la escala de comprensión de lectura (es decir, que estos últimos eran anal-fabetos funcionales) y el 90% de sus profesores no aprobó la evaluación a la que fueron sometidos.

Debemos agregar que, en muchos casos, el nivel de educación secundaria equivoca por partida doble su razón de ser, ya que no imparte a su alumnado la educación necesaria o el nivel adecuado y está más orientado (o quizá únicamente) hacia el ingreso universitario; en consecuencia, no se educa en base a lo que se debe conocer en el nivel secundario, sino sólo a lo que se debe conocer para ingresar a la universidad (se niega, pues, la naturaleza formativa de la educación secundaria), lo cual desdice mucho del logro de sus objetivos. Paradójicamente, no pocos erróneamente creen que un colegio preuniversitario es mucho mejor o superior a otro que no lo sea.

Mención aparte merecen la educación primaria y la inicial, las cuales, al igual que la educación secundaria, precisan, entre otros factores,

de todas las evasiones tributarias, corrupción y demás. "Son millones de soles que se van en un engaño sistemático a los padres de familia a los que les ofrecen una educación de calidad de la boca para afuera, pero que en términos concretos les dan a sus hijos una educación pobre, mediocre, incapaz de hacer que los niños lleguen a los niveles de formación que requieren para lidiar con la modernidad y para ser adultos productivos y competitivos". El Comercio, 18/12/2005. En Revista Somos, nro. 1009, 08/04/2006, en su acápite "Política" titulado "Hora Cero. Decisiones. A pocas horas del voto final, un repaso a los desafíos que el nuevo presidente tendrá que enfrentar".

⁴⁴ Prueba Pisa (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) realizada en 2001 en el Perú por la Unesco.

una urgente e integral profesionalización, capacitación, evaluación y supervisión permanentes.

Así, a la luz de estas últimas reflexiones, tenemos que la gran mayoría de estudiantes que ingresan a las facultades, no sólo a la de Derecho, no son para nada el material humano deseable o esperado para formar profesionales, capacitar y en su caso especializar jurídicamente; por consiguiente, mal haríamos en pretender reclamar o exigir *a priori* niveles óptimos acerca de los mismos. Va en ese sentido la presente voz de alerta para realizar urgentemente algo al respecto. No podemos siempre responder a las mismas aduciendo que aún es prematuro porque atravesamos por momentos de transición y lo que tenemos que hacer es solamente dejar madurar el actual sistema educativo. Nada más equivocado como trasnochado para el presente caso, por cierto.

VI. BIBLIOGRAFÍA

BUNGE, Mario, *Epistemología*, México, Ariel, 1990.

VALDIVIA CANO, Juan Carlos, *La caja de herramientas*, Perú, Arequipa, Edición de la Universidad Católica de Santa María, 1998.

WITKER, V. Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, Bogotá, Temis, 1987.

ZELAYARÁN DURAND, Mauro, *Metodología de la investigación jurídica*, Lima, Ediciones Jurídica, 2001.

Fecha de recepción: 23-03-2011.

Fecha de aceptación: 10-11-2011.

Elegir director de tesis

FERMÍN PEDRO UBERTONE*

RESUMEN

Sobre la base de sus propias experiencias personales y en estilo de conversación informal, el autor se dirige a quienes deben realizar una tesis de doctorado o maestría, y les propone algunas circunstancias o factores a tener en cuenta en la etapa de elegir director de tesis.

Lo ideal sería comenzar por identificar y jerarquizar las funciones de un director de tesis y reconocer las modalidades de las relaciones tesis-ta-director. A partir de allí se puede definir un perfil del “buen director de tesis”, compuesto por determinadas características, tanto objetivas como subjetivas.

Sin embargo, en el documento no se expone el tema de ese modo. Más bien se dan por conocidos y entendidos esos aspectos generales básicos. Con enfoque práctico, el autor se pone a dar consejos a los tesis-tas. Pero con una advertencia previa: cuidarse de los consejos. Quien se beneficia o perjudica es quien los aplica, no quien los da. El contenido del documento son las respuestas que el autor suele dar a las consultas puntuales más frecuentes.

Como un anticipo, se puede decir que el camino comienza por conocer los reglamentos aplicables y comprobar que el posible director cumpla con los requisitos formalmente establecidos, para luego realizar el análisis de los factores sustanciales.

PALABRAS CLAVE

Universidad - Doctorado - Tesis - Investigación - Director.

* Doctor en Derecho Constitucional (Universidad de Buenos Aires). Profesor Titular regular (Universidad de Buenos Aires. Carrera de Ciencias Políticas) y Director de la carrera de Especialización en Elaboración de normas jurídicas (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho).

ABSTRACT

Upon the basis of his own personal experience and in a conversational style, the author addresses those who must submit their thesis for a PhD degree or a Master's degree. He suggests that some circumstances and factors should be taken into account when choosing their Thesis Director.

Ideally, the first step would be to identify the role of the Thesis Director and recognize the different kinds of relations that can emerge from the interaction between him and the thesis student writer. This is the starting point from which the profile of a "good Thesis Director" could be defined, composed of certain characteristics, both objective and subjective.

Nevertheless, in the present work, the author deals with the subject in a different way, as if these general basic aspects are already known by readers. The author gives practical advice to the Dissertation writers, although at the same time he states that they should be careful when applying it, for they will be the ones who prejudice or benefit from them. The article also features the answers he usually gives to most frequently asked questions.

In advance, it can be said the path begins by knowing the regulation currently in force and verifying that the possible Director meets the requirements formally established, so as to undertake the analysis of significant factors.

KEYWORDS

University - PhD - Thesis - Research - Director.

1. INTRODUCCIÓN

Hace varios años, el profesor Marcelo Alegre comenzó a invitarme a dar una clase en su Taller de Tesis en el ámbito de la Maestría en Derecho de la Universidad de Palermo (UP). Luego, en los Talleres de Tesis de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Uno de los temas que habitualmente he abordado en esas clases es el de la elección de director de tesis. Aquí trataré de volcar por escrito

lo que suelo decir al respecto, un poco ampliado al correr de los dedos sobre el teclado.¹

2. DIRECTOR, CONSEJERO, COORDINADOR

El doctorado y las maestrías requieren la elaboración y aprobación de una tesis como requisito final integrador para completar la carrera y obtener el correspondiente título. A veces también hay tesis, tesinas o trabajo final en las carreras de especialización, e inclusive en algunas carreras de grado.²

Según el nivel del título a obtener, distintas serán las exigencias. Pero, en general, las universidades establecen que el tesista debe tener un director de tesis.³

El nombre oficial de la función de director de tesis puede variar según las universidades y los niveles de tesis, por ejemplo: director de investigación, consejero de estudios, etc.

En alguna Universidad existe también el cargo de coordinador, o la denominación que cada una le asigne. Se trata de un funcionario académico de la Universidad, que se ocupa de hacer un seguimiento de la situación de los cursantes avanzados de posgrado, para convocarlos a participar en el Taller de Tesis o su equivalente, y para ir dando los pasos administrativos para ponerlos en condiciones de iniciar la tesis. También sigue la situación de quienes ya han iniciado esos trámites o la tesis, el cumplimiento de los plazos reglamentarios, etc. La actividad

¹ Siempre me produce molestia leer a alguien que habla de sí mismo, que a cada rato dice "yo", "mi", etc. A pesar de ello escribo este trabajo con muchos pasajes en primera persona del singular para poner de relieve lo subjetivo del texto, de las miradas aquí contenidas y de los consejos que se dan.

² Por ej.: la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

³ Llamaremos "tesista" a quien está elaborando una tesis académica, sea de doctorado, de maestría o de otro nivel.

Me causan cierto escozor los personajes que se titulan "doctorando" o "maestrando". Son términos creados por analogía con "educando", que significa "el que debe ser educado". Es correcto, porque hay alguien (la sociedad, el Estado) que tiene la obligación de educarlo.

Pero no le encontramos fundamento a hablar de "el que debe ser doctorado" o "el que debe ser maestrado". Nadie tiene obligación de doctorarlos ni de "maestrarlos".

de este funcionario de la Universidad es como el enlace entre lo administrativo y lo académico; no tiene relación con el contenido de la tesis ni con el método de trabajo.

O sea que se da en un plano distinto de las funciones del director de tesis. Por lo tanto, ambos roles no deben ser confundidos.

La función de dirección de tesis es necesaria, no importa el nombre que se le dé. Básicamente consiste en acompañar al tesista, orientarlo metodológicamente, revisar críticamente los textos que vaya escribiendo y darle opinión al respecto. Pero, sobre todo, advertirle sobre posibles insuficiencias u otras fallas del documento en elaboración, desde sus partes hasta la versión final.

Por la incidencia del director de tesis sobre el resultado final (la tesis), es importante la elección de director. Por eso ofreceré algunos consejos derivados de mi propia experiencia como tesista, como jurado de tesis y como profesor que ha oído a sus colegas relatar sus respectivas vivencias.

3. ¡CUIDADO CON LOS CONSEJOS!

Hace poco una colega me ha recordado algo que yo suelo decir sobre los consejos.

¿Qué digo?

Que un consejo es como un traje usado.

Alguien lo regala. Pero el que lo recibe es quien debe decidir si ese traje le sirve; le va bien; si tiene que hacerlo arreglar para ajustarlo a su cuerpo y a sus gustos; cuáles y cómo serán esos ajustes; en qué circunstancias usarlo.

Lo mismo con los consejos.

Para bien o para mal, las consecuencias de haber seguido un consejo recaerán sobre el aconsejado, no sobre el consejero.

Por eso, todo consejo recibido debe ser examinado y evaluado por el aconsejado.

Especialmente si el consejo proviene del autor de estas líneas.

Nada de creer que quien se anima a dar consejos sabe del asunto y es infalible.

¡Cuidado, Cachito! Que si te equivocás, la cachetada te la dan a vos.
No a tu asesor.

4. PRIMER CONSEJO: ATENERSE A LOS REGLAMENTOS

El primer consejo es: atenerse a los reglamentos.

Esto parece obvio, y de tan obvio nos olvidamos de tenerlo en cuenta.
Por eso vale la pena mencionarlo expresamente.

Lo primero que hay que hacer es conocer los reglamentos aplicables a nuestra tesis. Esto servirá para poder elegir director, pero también para todos los demás aspectos de la tesis y de la investigación que conduce a ella.

Las universidades tienen sus reglamentos de tesis. En algunos casos, además del reglamento general de la Universidad, las facultades o carreras tienen sus propios reglamentos, más específicos. Consiga todos los reglamentos aplicables y conozca sus contenidos.

Tómese este consejo relativo al conocimiento de los reglamentos casi como si tuviera fuerza legal.

Los que siguen: no.

Es usual que los reglamentos establezcan requisitos para poder ser director de tesis. Uno de ellos, muy razonable, es que el director haya obtenido –por lo menos– el grado universitario al que aspira el tesista: doctor o magíster, según el caso.

Este asunto es particularmente delicado en Derecho. Tradicionalmente, todos los abogados recibimos el trato de “doctor”, aunque no lo seamos.⁴

Se podría estimar que en la actualidad, en nuestro país, menos del 1% de los abogados son, además, doctores. El resto (amplísima mayoría) ejerce la profesión, la magistratura o la docencia, sin poseer título de doctor, ya que no es un requisito legalmente necesario para esas funciones. Algunos prestigiosos juristas, inclusive profesores titulares, no son doctores.

⁴ El hecho deriva de que, antiguamente, la Universidad otorgaba el título de doctor, que no habilitaba para el ejercicio de la abogacía. La habilitación (incorporación a “la matrícula”) la daba el más Alto Tribunal judicial de la jurisdicción. Para poder ser abogado, *primero* había que ser doctor. Por ende, todos los abogados eran doctores y, en esa época era verdad.

De poco servirá pensar y descubrir al mejor director de tesis para una tesis concreta, si luego la Universidad no lo acepta por no cumplir algún requisito reglamentario. Mucho peor si ya se ha hablado con el elegido, éste ha aceptado, se presenta la propuesta y el director resulta objetado.

Tampoco es fácil preguntarle al mismo interesado. Algunos distinguidos profesores podrían incomodarse por tener que reconocer que no poseen título de doctor ni de magíster. Mejor averigüe usted previamente, consultando currículos en Internet o a colegas o a organismos universitarios confiables, por ejemplo: el Departamento donde el profesor ejerce la docencia.

Se desaconseja consultar instituciones no universitarias (vgr.: organismos públicos, tribunales judiciales o empresas), porque la Universidad es *el único* ámbito donde se distinguen cuidadosamente los títulos universitarios. En los demás espacios, todos los profesionales son “doctores”. Hasta reciben ese trato algunos funcionarios que no han terminado una carrera universitaria de grado.

5. UN PERFIL DE DIRECTOR DE TESIS

Supongamos que ya conocemos bien los reglamentos de tesis aplicables, y antes de pedirle a alguien que acepte dirigir nuestra tesis vamos a verificar si cumple los requisitos reglamentarios.

Corresponde ahora buscar el perfil del director de tesis que nos conviene. Pasamos de lo formal a lo sustancial.

Como en muchas otras decisiones de la vida, habrá componentes racionales y componentes emotivos.

No está mal, está bien. Más adelante, yo mismo he de aconsejar tener en cuenta algunos factores emotivos.

Pero tampoco hay que tomar una decisión puramente emotiva. Para que sea una decisión acertada, es conveniente contar con elementos que proporcionen la mayor racionalidad posible.

Generalmente creemos que la decisión racional es la mejor, la más eficaz. Esta creencia puede estar equivocada. Pero si la mayoría de las veces estuviera equivocada, ya nos habríamos dado cuenta y la habríamos abandonado.

El perfil del director de tesis se compondrá de distintas características. La identificación expresa de estas características nos permitirá *decidir con racionalidad académica*.

Si alguien quiere decidir por otros factores, el autor de estas líneas no se lo impedirá. Los beneficios y perjuicios del acierto o desacierto de la decisión se proyectarán a favor o en contra de la calidad de la tesis.

Un tesista puede preferir una racionalidad diferente de la académica. Por ejemplo: para congraciarse, elegir al titular del estudio jurídico donde trabaja (o aspira a trabajar), o al magistrado judicial de quien espera obtener un ascenso. Este ejemplo no es imaginación calenturienta: he conocido por lo menos un caso real, no diré cuántos más. En fin, que cada cual haga lo que quiera. Aquí se ha optado por tratar de orientar a quienes van a iniciar una tesis con fines académicos.⁵

Se podría intentar hacer directamente un listado de características como si fueran incisos de un artículo de la ley: a), b), c). Algo muy sencillo. Lo que gusta a quienes quieren recetas rápidas, sin tener que pensar sobre la fundamentación de cada ítem.

Pero estos asuntos no son matemáticos ni se les parecen. Mejor hablar de cosas relacionadas, y que después el interesado elija las pautas que ha de tener presente.

De todos modos, vaya un anticipo: no existe un director de tesis "ideal", el mejor para todas las tesis y para todos los tesistas. Ni persona humana, ni tampoco un perfil. Lo que hay son factores a ponderar en el momento de tomar la decisión. Como en casi todas las cosas humanas.

6. ¿CÓMO VAMOS A LLEARNOS?

Desde el principio, entra en juego un elemento afectivo del tesista. Al elegir director, el tesista debe imaginar cómo va a ser la relación con ese profesor.

¿Puedo pensar que la relación director-tesista va a ser fácil y agradable? ¿La experiencia anterior (por ej.: profesor-alumno) funcionó bien?

⁵ En una clase un cursante me preguntó si era conveniente que el director de tesis fuera un profesor de nombre importante en el ámbito de la Facultad respectiva. Mi respuesta intentó ser realista, y produjo la airada reacción de uno de los asistentes, destacado profesor e investigador de la misma Facultad.

Este intento de predicción conlleva cierto grado de incertidumbre. El director ha sido visto en un rol distinto del director de tesis. Pero la personalidad y el estilo no cambian.

Es mucho más fácil trabajar en una relación amable que en una relación fría, distante, rígidamente formal.

Por eso, el tesista debe tomar en cuenta esta circunstancia. Normalmente lo hará, aunque yo no se lo estuviera diciendo ahora. Pero es posible que lo pueda pensar mejor si trae deliberadamente el tema a su mente como un punto a examinar.

7. ¿VA A TENER TIEMPO?

Lo importante es que el director atienda al tesista cuando éste lo necesite.

Y más: el director no puede quedarse esperando que el tesista lo llame. Con la cabeza en otras cosas, olvidado de la tesis y sintiendo como una molestia los llamados del tesista.

El director debe llamar al tesista cuando nota que éste no toma la iniciativa. Porque el silencio puede ser una mala señal: el tesista no está trabajando en la tesis y por eso no llama. O se esconde del director de tesis para no confesar que la tesis no progresa, aunque tenga importantes razones personales para demorarse. A veces la vida le exige a uno ponerse otras prioridades.

El director debe ir a buscar al tesista para averiguar qué le ocurre, si tiene problemas de salud, familiares o laborales, alentarlos, sugerirle caminos para no abandonar a pesar de las dificultades.

También puede ocurrir que el tesista no llame al director porque está haciendo las cosas a su gusto y no quiere someterse a verificación. Si es así, ¿para qué tiene director?

Un problema detectado tarde, cuando se ha avanzado mucho en una línea desacertada, puede ser irreparable. O exigir volver a hacer de otra manera lo que ya se había hecho. Retroceso, esfuerzo perdido: la consecuencia será el desánimo.

Al elegir director, el tesista debe preguntarse: ¿Va a tener tiempo para atenderme? Si tiene dudas, ni pregunte. Directamente busque otro.

Por la relación anterior (profesor-alumno) el tesista puede imaginar, con acierto, si el eventual director le va a prestar atención y dar ayuda, o lo va a dejar librado a su soledad.⁶

El tesista desatendido por su director casi siempre termina acudiendo por ayuda y consejo a otro profesor. Que no figura, pero que será quien de hecho desempeñe las funciones de director de tesis.

Si esto ocurre, el tesista ha elegido mal a su director de tesis.

En una ocasión formé parte del jurado de una tesis de maestría donde era muy clara la falta de guía por parte del director. Después, informalmente, en el pasillo, les pregunté a las tesisistas si el director no les había señalado determinadas cosas, que eran fallas de su tesis. Me respondieron como con cierto horror: “¡Pobre, está tan ocupado! No queríamos molestarlo. Gracias que nos firmó la nota para poder presentar la tesis...”

¿Cómo “pobre”? Asumió obligaciones ante las tesisistas y ante la Universidad, no desempeñó la función, avaló la tesis “de favor”, sin conocerla, firmó la nota de apuro. Mal, todo muy mal.⁷

Para finalizar este tramo digamos que no hay persona que tenga su día tan ocupado que no pueda mantener periódicamente reuniones con sus tesisistas. Si no tiene tiempo, lo que ocurre es que no tiene ganas. Da prioridad a otras cosas y nunca le queda tiempo sobrante para hablar con sus tesisistas. Ha tomado el compromiso universitario de dirigir una tesis, pero no ha asumido las obligaciones consecuentes.

Hay también ejemplos de lo contrario. Mi hijo estudió la Carrera de Ciencias de la Comunicación en la UBA. Allí tienen tesina obligatoria

⁶ Recientemente hemos visto una nota de un director de tesis que apoya el pedido de prórroga de una tesisista de maestría. La nota era fría, absolutamente burocrática, un formulario. Podía servir para cualquier tesista, cualquier tesis y cualquier estado de avance de la tesis.

Para mí eso significa que ese director no tiene ni idea de si la investigación está bien orientada, si es valioso el contenido de las partes ya elaboradas, si la tesisista avanza, cuál es la proporción de lo hecho hasta ahora. En resumen: ese director está lejos del trabajo de la tesisista. Ha prestado su nombre, firma lo que se le pide, y no guía ni ayuda a la elaboración de la Tesis. No es así como se desempeña *bien* la función de director de tesis.

Probablemente a este profesor no le importe. Tal vez sólo le interese incluir el antecedente en su currículum vitæ.

⁷ Este director de tesis era por entonces presidente del Superior Tribunal de una provincia.

para obtener el título de grado: licenciado. Eligió un director de tesina, y éste, al poco tiempo, se fue a vivir a España, por actividades docentes y también para estar más cerca de sus hijos, allí residentes. El hecho fue que director y tesista se mantuvieron en comunicación por correo electrónico. El director leía los avances de tesina que le enviaba mi hijo, y se los devolvía con observaciones, comentarios y sugerencias que demostraban que analizaba los textos bien a fondo. A veces hasta demasiado exigente para una tesina de grado. La distancia no fue obstáculo, las ocupaciones del director tampoco constituyeron excusa. La función de director de tesina fue cumplida acabadamente.

8. ¿SABE MUCHÍSIMO DEL TEMA DE LA TESIS?

Un error común es buscar a un profesor que sea el máximo experto en el tema de la tesis.

Es un error porque la función del director de tesis no es la de dar lecciones o un curso sobre el tema. Es otra.⁸

Quien debe saber muchísimo sobre el tema es el tesista. Por supuesto, al terminar la tesis, no al principio.

Dice Umberto Eco (discúlpenos la cita aproximada) que el tesista debe ser quien más sepa del tema en el mundo. Y está bien: quien investiga a fondo un tema específico, a nivel de tesis doctoral, finalmente tiene que ser quien mejor conozca ese tema. Porque se ha especializado en él.

Inclusive sabrá más que los mismos jurados que van a evaluar la tesis. Me atrevo a decir que si los jurados saben el tema de la tesis mejor que el tesista, en ese caso el trabajo de tesis no ha sido bien hecho.

Por eso, no es necesario que el director de tesis sepa tanto del tema de la tesis. El Director no va a hacer la tesis. "Dirigir" una tesis no consiste en darle continuamente instrucciones al tesista sobre lo que tiene que hacer y cómo escribirlo, corregirle los textos y cosas por el estilo.

⁸ Permítasenos un paréntesis. Seguramente habría sido mejor haber comenzado por describir las funciones del director de tesis, y de allí derivar las características necesarias. Eso es lo ortodoxo. Pero ya estamos embarcados en este modo expositivo, veremos si da buen resultado.

No. El director de tesis debe acompañar la investigación, alentar, ayudar al tesista a que *él* haga la tesis.

Una obligación fundamental del director es advertir al tesista si detecta fallas metodológicas. A mi entender, si hay errores metodológicos en la tesis, el responsable principal es el director de tesis.

Por supuesto, si el director señala fallas de este tipo y el tesista no quiere corregirlas, el director debería renunciar. No me parece académicamente respetable que, ante una situación así, el director se conforme y termine firmando una nota donde dice que la tesis está en condiciones de ser presentada.

Por otro lado, algunos directores de tesis se concentran en los aspectos de fondo del tema, sin prestar atención a lo metodológico. Si eso ocurre, queda demostrado que ese director carece de rigor científico.⁹

En fin: no es necesario que el director sea un gran experto en el tema de la tesis. Conviene que sepa algo, o que esté en una disciplina afín, para poder comprender lo que vaya leyendo. Si no entiende, ¿cómo podría dar consejos?

Pero hace falta que el director elegido sea metodológicamente cuidadoso, que esté habituado a dar fundamento de lo que dice, que esté abierto a los diálogos, que no hayamos oído en sus clases afirmaciones dogmáticas.

9. ¿LA TESIS DE QUIÉN?

Un principio básico es que la tesis es del tesista, no del director.

Esto debe ser entendido desde el principio por ambas partes. Una de las peores cosas que puede ocurrir es que el director conduzca al tesista a hacer la tesis que el director haría sobre ese tema.

El tesista asume un compromiso duro, de larga duración; digamos con un horizonte temporal de dos años o más. Es un trabajo intelectual "de resistencia". Y nadie puede estudiar intensamente un tema durante tanto tiempo si siente que no está haciendo lo que quiere, que quisiera hacer la investigación de otra manera o con otro enfoque.

⁹ Como se ve, este trabajo no ha sido escrito para ganar amigos.

Un querido profesor titular de la Universidad de Buenos Aires contaba su experiencia al respecto. Pocos años después de recibirse de abogado, él se había propuesto hacer el doctorado. Eligió como director de tesis a un profesor titular de los más destacados de la Facultad. Y se encontró con que él quería estudiar una cosa y el director otra. Se desanimó, abandonó el intento y nunca hizo su tesis doctoral. Así lo contaba nuestro respetado amigo, con pena, casi en confidencia, muchos años después. Así seguramente lo sintió en su momento.

Traemos a colación la anécdota ajena y la convertimos en una pauta general para que futuros tesisistas no sufran frustraciones por la misma causa que nuestro amigo.¹⁰

Para evitarlo, al elegir director de tesis el tesisista debe tener en cuenta la personalidad del director. Debe ser una persona flexible, dispuesta a ponerse en segundo plano para ayudar al tesisista a hacer *la tesis del tesisista*.

Algunos profesores titulares, dueños de estudio jurídico o magistrados judiciales, pueden estar acostumbrados a las relaciones jerárquicas con ellos a la cabeza: ellos determinan la tarea a realizar y la encomiendan a profesionales subordinados. A veces estos hábitos se trasladan al conjunto de la personalidad, a veces no. Hay que conocer cada caso, cada persona concreta.

La personalidad dominante es un elemento contrario a la posibilidad de ser un buen director de tesis. Insistimos en que el tesisista debe analizar esta característica del posible director de tesis antes de elegir. Porque el tesisista no está en condiciones de negociar nada con el director.

El tesisista está pidiendo un favor a un personaje importante. No puede pedirle que sea su director de tesis y pretender imponerle condiciones. Si el tesisista quiere libertad para trabajar con gusto, debe evaluar la personalidad del posible director antes de hablar con él.

10. MI EXPERIENCIA MÁS PERSONAL

Ahora, lo más personal: la experiencia de mi propia tesis doctoral.

¹⁰ No se vaya a pensar que era incapaz de un esfuerzo de largo aliento. Escribió un Tratado de su materia, de varios tomos, y varios libros caracterizados por la originalidad de su pensamiento, la calidad de los razonamientos y la buena escritura.

La Universidad de Buenos Aires me designó profesor titular por concurso y yo no era doctor.¹¹ Al ser designado, me sentí en deuda con la Universidad y decidí encarar la tesis doctoral. El Curso de Doctorado, bienal, lo había completado muchos años antes. De manera que tenía que hacer algunos trámites administrativos de reincorporación al Doctorado y ponerme a trabajar en la tesis.

Yo ya era bastante grande de edad, profesor titular de la Universidad de Buenos Aires por concurso, autor de numerosas publicaciones. Ya estaban definidos mi comprensión del Derecho, mi estilo de investigar y exponer, mis preferencias temáticas. Era indispensable elegir un director de tesis flexible, que me ayudara intelectualmente a investigar a mi manera.

Aunque había otros directores posibles, elegí al doctor N. Guillermo Molinelli. Largos años antes, como estudiantes de la Carrera de Abogacía, habíamos sido compañeros en algunas materias. Luego, colegas profesores en la misma Facultad, con clases en horarios similares, por lo que nos veíamos a menudo y conversábamos. Nos interesábamos por temas afines y teníamos miradas parecidas, bastante alejadas de las versiones predominantes.¹²

Confíe en él y los resultados fueron positivos. Sus consejos me resultaron extremadamente útiles para el diseño de la investigación y la propuesta de Plan de Tesis.

Poco tiempo después, con la investigación comenzada, Molinelli falleció a consecuencia de un accidente automovilístico ocurrido en una ruta del interior del país. Además de la relación "tesista-director", éramos amigos. Fue un golpe anímico que me costó mucho superar.

Cuando lo logré, tuve que darme a la tarea de elegir otro director de tesis. Esta vez, el asunto era todavía más complicado que la primera. El nuevo director, además de las características generales, debía tener algo más: una excepcional modestia. Iba a tener que dirigir una investigación que había sido diseñada sin sus opiniones y que ya estaba en marcha. No se podía rediseñar la investigación ni deshacer el camino recorrido.

¹¹ Los otros concursantes tampoco.

¹² Un día, al detectar la coincidencia sobre un tema específico, Molinelli me dijo: "Ahora somos dos los que estamos solos". En cantidad no éramos suficientes ni para ser citados como "una parte minoritaria de la doctrina".

Elegí al doctor Mario Héctor Resnik y volví a acertar. Desempeñó su rol de manera excelente. Me dio el respaldo de sus opiniones en asuntos donde yo tenía dudas, me alentó a continuar cuando decaía mi ánimo y la tesis doctoral finalmente fue presentada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Al tiempo fue defendida ante el jurado y aprobada, y yo saldé la deuda que tenía con la Universidad desde que había sido designado profesor titular.

Agradezco a los dos directores de tesis su aporte, y me alegro de haber tenido *dos veces* la suerte de elegir bien.¹³

11. ASÍ QUEDA

Este documento padece de un cierto desorden. El de las clases donde el profesor lleva algunas ideas sobre lo que va a decir y otras van surgiendo durante la clase. Llevado por lo que ha ido diciendo y por las preguntas de los alumnos.

Tengo la sospecha de que estos aspectos prácticos no entran en los cursos ni en los libros sobre metodología de la investigación. Conformémonos, entonces, con escribirlos y tratar de publicarlos. Esperamos que a algún lector le sean útiles.

Estamos dispuestos a recibir comentarios, aunque sean negativos.

Estos últimos nunca agradan a un autor. Pero peor es escribir tonterías y no darnos cuenta porque nadie nos avisa.

¹³ La tesis fue calificada como sobresaliente. Posteriormente le fue otorgado el Premio Medalla de Oro Dr. Manuel A. Montes de Oca a la mejor tesis de Derecho Constitucional.

Fecha de recepción: 23-02-2012.

Fecha de aceptación: 14-03-2012.

La universidad pública y el servicio a la comunidad. Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires¹

SANDRA M. WIERZBA², PABLO PÉREZ LEDESMA³,
RUBÉN DARÍO ÁLVAREZ⁴, DAMIÁN M. BARNECHE⁵
y PAULA MERCEDES ALVARADO⁶

RESUMEN

La presente síntesis surge del trabajo de un grupo de investigación que, preocupado por la alegada existencia de un excesivo número de abogados en la Argentina y pensando en la incidencia que tal fenómeno podría tener

- ¹ Esta investigación se ha desarrollado dentro del marco del proyecto denominado "La universidad pública y el servicio a la comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)", acreditado en el Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT), 2010/2011, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- ² Abogada, Universidad de Buenos Aires. Doctora de la Universidad de Buenos Aires (Área Derecho Privado). Profesora Adjunta Obligaciones Civiles y Comerciales, Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto DeCyT "La Universidad Pública al Servicio de la Comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)".
- ³ Abogado, Universidad de Buenos Aires. Integrante y Becario del Proyecto DeCyT "La Universidad Pública al Servicio de la Comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)".
- ⁴ Estudiante de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Integrante y Becario del Proyecto DeCyT "La Universidad Pública al Servicio de la Comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)".
- ⁵ Estudiante de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto DeCyT "La Universidad Pública al Servicio de la Comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)".
- ⁶ Abogada, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto DeCyT "La Universidad Pública al Servicio de la Comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)".

en la conformación de una sociedad especialmente litigiosa, decidió indagar sobre posibles alternativas para actuar positivamente a este respecto.

Se exponen aquí las conclusiones obtenidas durante el primer año de la experiencia, con datos que de algún modo confirman las hipótesis iniciales. Pero, asimismo, se presentan los fundamentos de una iniciativa que combina actividades de docencia, investigación y extensión universitaria que, con centralidad en la lectura, podría coadyuvar al afianzamiento del valor justicia en sentido amplio, reforzando la formación de alumnos de instancias preuniversitarias, de personas que requieren de los servicios de justicia y de la comunidad en general, y fortaleciendo a su vez la enseñanza de los estudiantes de Abogacía en diversos aspectos, que incluyen la consolidación de habilidades comunicativas, lingüísticas y de interpretación.

PALABRAS CLAVE

Justicia – Educación – Lectura – Extensión universitaria.

ABSTRACT

This synthesis arises from the work of a research group, which concerned by the alleged existence of an excessive number of attorneys in the Argentina, and thinking about the impact that such a phenomenon might have in the conformation of a specially litigious society, decided to investigate possible alternatives to act positively in this regard.

The article exposes the conclusions reached during the first year of the experience, with information that somehow confirms the initial hypotheses. But also, it presents the fundamentals of an initiative that combining teaching activities, research and community service, could contribute to the backing of Justice in the broad sense, reinforcing the training of preuniversity students, of people requiring services of Justice and of the community in general, and in turn strengthen the teaching of law students in various aspects, including the consolidation of communication, language and interpretation skills.

KEYWORDS

Justice – Education – Reading – Community service.

INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Existe una idea que suele estar presente en el imaginario popular, que se expresa en frases como “sobran abogados” o “hay demasiados abogados”.

En medios especializados, se refiere una formación altamente técnica de los estudiosos de leyes, con un marcado perfil centrado en el Derecho Privado y el litigio. Si se trata de conceptos adecuados a la realidad o no y, en su caso, si tales circunstancias responden a una situación de carácter estrictamente local o internacional, actual o histórica, son cuestiones poco estudiadas.

Pero asumiendo que el número de egresados de Abogacía en Argentina resulte demasiado extenso, cabrá de todos modos preguntarse, ¿para qué existen demasiados abogados?

En los últimos años, se han incorporado nuevos roles a aquellos que tradicionalmente ejercieran los abogados, destacándose, por ejemplo, su función como mediadores en procedimientos alternativos de resolución de disputas, y una creciente actividad de investigación, impulsada desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en un todo de acuerdo con los objetivos generales de la Carrera de Abogacía.

A pesar de ello, persisten las señales en el sentido de que la sociedad argentina se caracteriza por un perfil altamente litigioso, realidad que no puede ser escindida de la cantidad de letrados activos ni del carácter de su formación. Y este fenómeno –pensamos– exige explorar aún nuevos campos disciplinarios para los cuales los estudiantes pueden ser formados, y en cuyo ámbito podrían prestar servicios los futuros graduados, con repercusión social favorable y aprovechando la capacidad existente, sin perjuicio de otro tipo de políticas que puedan adoptarse para mejorar el estado de cosas.

Pues si en efecto existieran demasiados abogados, y, asimismo, un número excesivo de estudiantes de abogacía, en una situación ya instalada y con escasas perspectivas de cambio en lo inmediato, se impondría diseñar soluciones creativas para encauzar o bien ampliar su actividad, ya que, por ejemplo, mucho queda por hacer en términos de instrumentación de normas de convivencia, prevención de conflictos y otras prácticas vinculadas al afianzamiento de la justicia como valor.

En esta línea de trabajo se inscribe la presente investigación, titulada inicialmente “La universidad pública y el servicio a la comunidad (Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires)”, y que durante su curso fue dirigiéndose hacia el desarrollo de una iniciativa de aplicación concreta de los objetivos previstos.

Esta presentación se refiere esencialmente al desarrollo y conclusiones de la primera etapa de la investigación.

METODOLOGÍA BÁSICA

Al comienzo del proyecto se consultaron distintas fuentes bibliográficas para acercar herramientas básicas de Epistemología y Metodología de la Investigación a los integrantes del equipo. Paralelamente, se elaboró un listado de preguntas disparadoras, se abrió un “grupo” para comunicaciones por vía virtual y se confeccionó un índice temático preliminar.

Durante el camino recorrido, se realizaron reuniones mensuales del equipo en pleno, que en todos los casos daban lugar a una minuta escrita que contenía la síntesis de los avances producidos, y la distribución de nuevas tareas, remitida en cada caso a todos los participantes. Adicionalmente, hubo encuentros de frecuencia variada entre la directora y los distintos miembros del grupo. Prácticamente todas las semanas hubo intercambios por correo electrónico.

La investigación bibliográfica se mantuvo constante, cambiando el tenor de los materiales escogidos en función de las variaciones sufridas por la investigación en sí. Dada la naturaleza del proyecto, nuestro análisis se aplicó a textos doctrinarios vinculados a la historia y la enseñanza del Derecho, informes periodísticos y estadísticos, entre otros. Resultó esencial la consulta directa de fuentes de datos oficiales de la Argentina y del extranjero.

Originariamente se proyectó realizar estudios de carácter cuantitativo, con encuestas a estudiantes y docentes, luego se decidió descartar este recurso, por considerarse que sus resultados no significarían un verdadero aporte, al menos en la etapa inicial.

En cambio, se efectuó un variado trabajo de campo, que incluyó entrevistas a funcionarios públicos de distintas áreas, docentes de diver-

sos niveles académicos, representantes de agrupaciones políticas, voluntarios universitarios, etcétera.

Además, el equipo asistió a distintas Jornadas y capacitaciones vinculadas al libro, y a la lectura,⁷ pues la investigación inicial derivó en una iniciativa que conecta la justicia con tal práctica.

Como corolario, se discutieron los resultados de la primera etapa de investigación, elaborándose el presente documento, una síntesis de las conclusiones obtenidas y un esquema de proyecto piloto que se propone implementar en una segunda etapa, y que hace a los objetivos inicialmente planteados.

¿Hay demasiados abogados? Un poco de historia: los inicios de la abogacía en el Cono Sur.⁸

Durante la época colonial, existían pocos abogados en nuestro medio. Desde el poder, los profesionales del Derecho eran considerados una influencia perturbadora, más que un factor de colaboración en el orden jurídico y político, al constituir una amenaza para el estilo de ejercicio de la autoridad propio de esos tiempos. El abogado, como defensor del oprimido, del agraviado y del despojado, podía limitar las amplias facultades de mando de los conquistadores y funcionarios, y por ello era combatido.

De la inevitable disputa entre el autoritarismo y la defensa del Derecho surgió el reconocimiento de las funciones de los letrados, cuya repre-

⁷ 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 6 a 8/5/2011, en la 37ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Predio Ferial de Buenos Aires, y 21ª Feria del Libro infantil y juvenil, Buenos Aires, 11 al 30/7/2011; Capacitación en actividades de lectura, a cargo de Ana Padovani (Narradora) y Mária Averbach (Escritora, Doctora en Letras, Traductora), Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 30/8/2011; Encuentro interdisciplinario “¿Promover la lectura es trabajar por la Justicia?”, actividad organizada por este Proyecto, expositores: Dra. Elena Highton de Nolasco (Vicepresidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación), Mempo Giardinelli (Escritor), Margarita Eggers Lan (Directora del Plan Nacional de Lectura); moderador: Bartolomé Orfila (abogado), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 16/9/2011, entre otros.

⁸ BOTTARINI, Ambrosio L., *El bicentenario y los orígenes de la educación legal*, nota en base a exposición en la XLVI Conferencia de la Federación Interamericana de Abogados (FIA), Río de Janeiro, Brasil, junio de 2010. IX Comité de Educación Jurídica y Abogacía, eDial - DC1401, 20/8/2010.

sentación fue escasa hasta principios del siglo XVII, época en que las ciudades de Santa Fe y Buenos Aires contaron con sus primeros abogados.

En cuanto a la formación de los letrados, en un principio, la orientación de los estudios era estrictamente monástica. Con la secularización de la enseñanza, ya evidente en distintas Universidades de Sudamérica en la segunda mitad del siglo XVIII, se dio el clima intelectual que posibilitó el cuestionamiento y las críticas al sistema colonial y los planteamientos doctrinarios teóricos e ideológicos de la emancipación. Y fueron esas casas de estudios que educaron a muchos patriotas –entre ellos, a futuros abogados de diversas clases sociales deseosos de construir sobre los derechos de todos una Nación nueva–, que formarían parte luego de los primeros gobiernos independientes del Cono Sur.

LA EVOLUCIÓN DEL PERFIL DEL ABOGADO

Mucho ha cambiado en la enseñanza del Derecho y en las modalidades de ejercicio de la Abogacía en nuestras tierras desde sus inicios hasta el día de hoy.

A lo largo de la historia, el rol de los letrados en la defensa de los derechos comunitarios e individuales fue muy valorado, alcanzó un gran respeto popular, se reconoció consecuentemente la importancia e influencia social de esta profesión.

Sin embargo, por lo menos desde mediados del siglo XX, en la Argentina comienza a advertirse sobre la excesiva concurrencia profesional, y la influencia negativa que para una buena parte de los letrados significaba la gran cantidad de nuevos colegas incorporados al ejercicio.⁹ En la comunidad se instala la idea que asocia a los abogados con los servidores del poder, atribuyéndoles, en muchos casos, un evidente interés de acumular riquezas.

⁹ BIELSA, Rafael, *La abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, p. 73; BERGOGLIO, María Inés, "Las Facultades de Derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio (comp.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 101-130, refiere que la Argentina cuenta con la mayor concentración de "juristas" de América Latina, criticándose la calidad de enseñanza del Derecho.

Aparecen recomendaciones de prestigiosos juristas en el sentido de restringir el otorgamiento del título universitario mediante pruebas severas, y luego regular positivamente el ejercicio de la profesión mediante procesos selectivos que observen la moral e idoneidad de los profesionales.¹⁰

Y desde entonces, pero cada vez con mayor fuerza, la concepción de que la Argentina cuenta con demasiados abogados se expresa no sólo en la voz del ciudadano común, sino en el discurso de los más altos representantes del Derecho y del Estado.¹¹

También preocupa el exceso de litigiosidad,¹² que, según pensamos, bien puede ser un efecto propio de una sociedad con demasiados abo-

¹⁰ BIELSA, *La abogacía* cit., p. 510. Asimismo, ver BOTTARINI, *El bicentenario... cit.*; MORELLO, Augusto M., "La habilitación profesional para ejercer la abogacía", en J. A. 1997-III, p. 807, y BERIZONCE, Roberto, "Capacitación de abogados y habilitación para el ejercicio profesional", en J. A. 1998-I, p. 814, entre otros.

¹¹ Así, por ejemplo, desde una mirada atenta a la situación individual de los futuros letrados -diversa de la propuesta en este trabajo-, quien fuera dos veces Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Atilio A. Alterini, sostuvo: "...siempre les he dicho, ante la reiterada queja de que somos demasiados abogados, que hay espacio para los mejores, que los mejores triunfan, y que es preciso estar entre los mejores para triunfar". Conf. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Decanato del Doctor Atilio Alterini. Años 2002-2010. Informe de gestión*, Buenos Aires, La Ley, 1^a quincena de febrero de 2010, p. XXI. A su vez, con una reflexión centrada en las consecuencias del alegado fenómeno para el conjunto de la sociedad, la Presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner, sostuvo: "Algún día deberemos ver por qué tenemos esa compulsión por ser abogados (...) y miren que me involucro para que nadie se sienta afectado, porque soy abogada y estoy contenta de serlo, pero yo quiero ahora muchos ingenieros, quiero muchos biólogos, quiero muchos físicos porque ahí está el futuro y además ahí está para los chicos la salida laboral", conf. discurso pronunciado ante el lanzamiento del satélite argentino SAC-D Aquarius, 10/6/2011, disponible al 18/7/2011 en <<http://www.telam.com.ar/vernota.php?tipo=N&idPub=229467&id=428243&dis=1&sec=1>>.

¹² El Presidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Dr. Ricardo Lorenzetti, sostuvo: "...existe una excesiva litigiosidad en todos los campos, y este excesivo crecimiento no es conveniente. Hay que bajar los índices de litigiosidad y este crecimiento ocurre porque fallan a veces los mecanismos institucionales de diálogo. Hablamos de política en sentido amplio. Los mecanismos de diálogo en todos los campos deben funcionar y debemos postular una mejora en los mecanismos de diálogo, de solución amigable de los conflictos, para evitar que todo se judicialice", en el discurso de apertura del año judicial, 22/2/2011, disponible al 19/8/2011 en

gados, con una marcada formación para el pleito, sin perjuicio de reconocer los beneficios derivados de las modernas políticas de acceso a justicia y resolución alternativa de disputas implementadas por el Supremo Tribunal de la Nación,¹³ y por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires –entre otras instituciones–, como vías de evitación o resolución extrajudicial de disputas.

LA ABOGACÍA ARGENTINA EN NÚMEROS

Pero veamos cuáles son los alcances de afirmaciones como las citadas precedentemente, y si podemos válidamente interpretar que nos encontramos frente a una explosión del número de profesionales de la abogacía.

A) *INGRESANTES Y GRADUADOS UNIVERSITARIOS*

En primer término, cabe comentar que el Sistema Universitario argentino (compuesto por los sectores público y privado) se ha mantenido en constante crecimiento durante los últimos diez años. Al año 2009, registró un total de 1.650.150 inscriptos y 98.129 egresados,¹⁴ cifras que representan un crecimiento de casi un 50%, con relación a iguales valores correspondientes a 1998.¹⁵

<<http://www.cij.gov.ar/nota-6234-Ricardo-Lorenzetti--Debemos-trabajar-en-solucionar-los-proble-mas-de-los-ciudadanos-.html>>.

¹³ En este sentido, se destaca la extensa actividad desplegada para implementar variados modos de acceso a justicia diversos al tradicional litigio judicial, que incluyen la mediación, la conciliación, la intervención de casas de justicia y oficinas multipuertas, oficinas de atención a la víctima y violencia doméstica, entre otros servicios, y la labor desarrollada a este respecto por la Vicepresidente de la Corte Suprema de Justicia, Dra. Elena Highton de Nolasco.

¹⁴ Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Eumen), Anuario 2009, disponible al 9/8/2011 en <<http://www.mcy.gov.ar/spu/documentos/Anuario-2009.pdf>>, p. 39.

¹⁵ A 1998, la cantidad total de estudiantes era de 1.100.784, habiéndose registrado 50.005 egresados. En cambio, no se advierte tal diferencia en materia de nuevos inscriptos, que al año 1998 eran 302.428 (conf. Eumen 2008, disponible en <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Anuario_2008.pdf> al 9/8/2011, pp. 32-34), y a 2009, 387.603 (conf. Eumen 2009 cit., p. 39).

Las carreras más tradicionales seguirían siendo las más elegidas: Abogacía, Medicina, Psicología y Ciencias Económicas.¹⁶

Pero, sin duda, Abogacía¹⁷ es la carrera universitaria que cuenta con el mayor número de estudiantes. Al año 2009, registraba un total de 202.991 alumnos,¹⁸ con 43.798 nuevos inscriptos,¹⁹ y 13.531 nuevos graduados.²⁰

Durante el período 1998-2009, en la Argentina se graduaron 134.234 abogados. El mayor porcentaje de este grupo egresó de la Universidad de Buenos Aires (37.140 profesionales, es decir, el 27,66% del total de egresados de esta especialidad), así se convirtió la Universidad de Buenos Aires en la mayor proveedora de profesionales de Derecho del país.²¹

Se observa, además, que si bien el sector público posee una mayor cantidad de estudiantes, tanto inscriptos como graduados, desde los años 2002/2003 tales guarismos fueron decreciendo, incrementándose en cam-

¹⁶ Ministerio de Educación de la Nación, Anuario Estadístico 1999/2003, cuadro 1.15.20, p. 31, y nota diario *Clarín*: "Casi la mitad de los que entran al CBC eligen carreras tradicionales" del 22/10/2010, ver <www.clarin.com/sociedad/educacion/entran-CBC-elige-carreras-tradicionales_0_358164283.html>, disponible al 9/8/2011.

¹⁷ En este apartado empleamos indistintamente los vocablos "Derecho" y "Abogacía". Pero cabe aclarar que en las Eumen, el rubro "Derecho" incluye Abogacía, Procuración y Notariado.

¹⁸ Ver Eumen 2009 cit., p. 47, conforme sumatoria de total de estudiantes del sistema público (142.343) y privado (60.648). Cabe aclarar que si bien de estas tablas surge un mayor número de estudiantes para "Economía y Administración", esta categoría incluye una gran variedad de disciplinas: Administración y Dirección, Bancos y Finanzas, Comercialización, Comercio Exterior, Contabilidad, Cooperativismo, Economía, Martillero Público, Organización Técnica y Bancaria, Secretariado y Seguros. En cambio, la categoría "Derecho" sólo incluye las carreras de Abogacía, Procuración y Notariado, conf. Eumen cit., p. 350.

¹⁹ Eumen 2009 cit., p. 47, conforme sumatoria de total de inscriptos del sistema público (27.304) y privado (16.494). Vale la aclaración formulada en nota anterior, con relación a los inscriptos.

²⁰ Eumen 2009 cit., p. 47, conforme sumatoria de total de graduados del sistema público (9.934) y privado (3.597). Vale la aclaración formulada en nota 13, con relación a los egresados.

²¹ En 2009, se graduaron 3.711 alumnos de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, conf. Eumen 2009 cit., p. 113; en 2008, 4.398 (Eumen 2008, p. 92); en 2007 y 2006, 3.791 y 3.580, respectivamente (Eumen 2007, p. 99); en 2005, 3801 (Eumen 2006, p. 8); en 2004: 3.050; en 2003: 3.050; en 2002: 2.403; en 2001: 2.548 y en 2000: 2.169 (Eumen 2005, p. 75). En el año 1999, se registraron 2.395 graduados (Eumen 2004, p. 68) y en 1998, unos 2.244 egresados (Eumen 2003, p. 65).

bio la cantidad de inscriptos en el sector privado, fenómeno que se advierte también para el caso particular de los estudios de la Carrera de Abogacía,²² como se observa en la siguiente tabla:

Derecho						
Año	Sector Público			Sector Privado		
	Cantidad de estudiantes	Egresados	Nuevos inscriptos	Cantidad de estudiantes	Egresados	Nuevos inscriptos
1998 ²³	-	5.599	-	-	1.834	-
1999	147.365	5.913	34.741	33.382	2.136	9.048
2000	155.807	6.687	38.646	37.137	2.135	10.861
2001	164.561	6.745	35.606	37.444	2.157	9.809
2002	166.984	7.437	36.163	36.892	2.522	9.314
2003	165.157	8.421	35.632	40.548	2.848	11.254
2004	165.092	8.961	36.260	44.819	2.993	13.779
2005	154.460	10.105	32.500	48.508	3.271	13.298
2006	163.466	10.121	30.140	51.185	3.285	14.133
2007	149.085	10.006	29.198	53.537	3.292	14.508
2008	144.020	10.336	25.166	56.491	3.899	15.565
2009	142.343	9.934	27.304	60.648	3.597	16.494
Total	1.718.340	100.265	361.356	500.591	33.969	138.063

B) MATRICULADOS PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN LIBERAL

En este punto, tomamos en consideración la realidad de la Capital Federal de la República Argentina.

De acuerdo a los datos provisionales del Censo realizado en nuestro país en 2010, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con 2.891.082 habitantes.²⁴

²² Según comparación de los guarismos observados en Eumen 2009 cit., y los correspondientes a iguales categorías de Eumen de años anteriores.

²³ Esta línea considera los Eumen publicados hasta 2008.

²⁴ Disponibles al 22/7/2011 en <http://www.censo2010.indec.gov.ar/preliminares/cuadro_totalpais.asp>.

A su vez, según la información provista por el Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, en la actualidad esta ciudad contaría con 75.009 abogados matriculados activos;²⁵ se observa que desde 2001 se han venido registrando anualmente ante tal institución, siempre más de 3.000 profesionales.²⁶

Ello implica que en esta importante jurisdicción, existe una relación de 1 (un) abogado matriculado por cada 39 (treinta y nueve) habitantes, es decir, unos 2.594 (dos mil quinientos noventa y cuatro) abogados cada 100.000 (cien mil) habitantes.

Cabe aclarar que este guarismo no incluye a los abogados dedicados a la función judicial,²⁷ y, probablemente, a una parte significativa de egresados de la Carrera de Abogacía, dedicados a funciones ajenas al litigio.

Y aun aplicando un factor de corrección que contemple la probabilidad de que un número significativo de abogados matriculados se encuentren inactivos, a pesar de cumplir con sus obligaciones frente al Colegio, se observa una tasa de abogados *per capita* muy elevada –en comparación con realidades de otras latitudes, por ejemplo– y sugestiva de una comunidad altamente litigiosa.

C) PINCELADAS SOBRE LA REALIDAD COMPARADA

Ahora bien, la percepción en el sentido de que existirían demasiados abogados no preocupa exclusivamente en el ámbito local.

Se afirma que algunos países como los EE. UU. o Brasil tendrían las más altas tasas mundiales de abogados *per capita*. Así, por ejemplo,

²⁵ Conforme información provista a este Proyecto, por el Colegio Público de Abogados de la Capital Federal (CPACF), al 5/7/2011 y ampliación de fecha 9/8/2011. Dicho guarismo surge del siguiente detalle: total de matriculados antes del 21/5/86, más total de matriculados desde la primera jura por ante el CPACF de fecha 21/5/86, hasta el 4/7/2011, deducidas las bajas por fallecimiento, excluidos y cancelaciones voluntarias de matrícula (13.121) e inhabilidades vigentes por actividad en el Poder Judicial de la Nación, ejercicio del notariado, suspensión por sanciones, suspensiones voluntarias, actividad en el Poder Ejecutivo de la Nación, suspendidos por falta de pagos, etc. (20.797), por igual período de tiempo.

²⁶ 2001: 3.330, 2002: 3.694, 2003: 3.827, 2004: 4.316, 2005: 3.742, 2006: 3.538, 2007: 3.455, 2008: 3.964, 2009: 3.654, 2010: 3.708, conf. fuente citada en nota anterior.

²⁷ Algunos de ellos inscriptos en el CPACF, pero sin matrícula activa por la inhabilidad vigente, otros directamente no inscriptos.

EE. UU. contaría con 1 abogado cada 264 habitantes,²⁸ y Brasil tendría 1 abogado cada 288 habitantes.²⁹

En España, el crecimiento del número de letrados en los últimos tiempos habría colocado al país en el quinto lugar del ranking de la Unión Europea para los rubros abogados *per capita*. En promedio, este país cuenta con 1 abogado cada 381 habitantes. Y si bien en los últimos diez años la población creció un 13,4%, el número de abogados aumentó un 24% durante el mismo período.³⁰

En Canadá, donde la proporción de abogados por habitantes sería mucho menor, este tema inquieta a los analistas de políticas educativas y administradores universitarios desde hace décadas,³¹ a pesar de estimarse que el número de graduados por año sería de 2.000 (es decir, casi siete veces menor al de nuestro país) y que tal guarismo sería similar al número de abogados que dejarían el ejercicio profesional en igual período de tiempo.³²

²⁸ Aunque este guarismo se obtiene con datos correspondientes al total de habitantes según Censo de 2010, que arroja un total de 311.842.889, conf. información disponible en <<http://www.census.gov/>> al 25/7/2011, y al total de abogados, según información de la American Bar Association correspondiente al 2008, que presenta un total de 1.180.386 abogados, conf. información disponible al 25/7/2011, en <http://www.americanbar.org/content/dam/aba/migrated/marketresearch/PublicDocuments/Lawyer_Demographics.authcheckdam.pdf>.

²⁹ En este caso se consideró la estimación del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística sobre población total de ese país a junio de 2010, que asciende a 193.017.646, conf. <<http://www.ibge.gov.br/home/>> e información proporcionada por la Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Federal, Quadro de Advogados regulares e cadastrados, actualizada al 25/7/2011, que refiere un total de 670.655 abogados, conf. <<http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp>>.

³⁰ Conf. “La abogacía española en datos y cifras”, del Consejo General de la Abogacía Española, basado en datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y de los Colegios de Abogados, disponible al 22/9/2011 en <http://www.abogado.es/portalaBOGADOS/archivos/ficheros/1226056236478.pdf>.

³¹ “Law and Markets: Is Canada Inheriting America’s Litigious Legacy?”, por varios autores, editado por John Robson y Owen Lippert, The Fraser Institute, Vancouver, British Columbia, Canada, 1997, y COHEN, David S., “How Many Lawyers and Law Students? The Supply of Lawyers in Canada”, Dean Faculty of Law, University of Victoria, British Columbia, Canada, disponible en <http://www.cba.org/bc/bartalk_95_00/08_98/guest_cohen.aspx>, al 22/7/2011.

³² COHEN, “How many...” cit. Esta situación no habría variado esencialmente al día de la fecha, según comunicación efectuada por el autor del trabajo citado a este equipo

Cabe finalmente comentar que en el extranjero, la preocupación doctrinaria sobre este tema tampoco es nueva: hace casi ya un siglo, el notable jurista, político y periodista italiano Piero Calamandrei decidió dedicar un libro a la materia, lo tituló *Troppi avvocati!* (¡Demasiados abogados!).³³

ACERCA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE DERECHO

A) REFERENCIAS GENERALES

En las últimas décadas, han existido frecuentes referencias a la decadencia de la educación legal en nuestro medio. Se ha señalado una histórica insuficiencia de la enseñanza jurídica, con una formación esencialmente orientada a la promoción de abogados para el litigio.³⁴

Asimismo, se ha postulado que en la Carrera de Abogacía existe un discurso pedagógico hegemónico, inspirado en el modelo formalista y en el análisis dogmático de textos legales, orientado a formar egresados con un perfil exclusivamente técnico instrumental, y una concepción jurídica resistente a la reflexión crítica y a la valoración de la ley y de las prácticas profesionales por sus consecuencias sociales, éticas, económicas y políticas, que se vuelve aún más trascendente, al tratarse la carrera de

de investigación, al 3/7/2011. Cabe destacar, además, que de acuerdo al Censo de 2006, la población general de este país sería de 31.612.897 habitantes, conf. información disponible al 25/7/2011, en <<http://www12.statcan.ca/census-recensement/index-eng.cfm>>. Por otra parte, los estudios de Abogacía duran cuatro años, requieren haber completado estudios de pregrado (otros tres años), con una calificación promedio elevada, y no son gratuitos.

³³ CALAMANDREI, Piero, "Troppi avvocati!", en *Quaderni della Voce*, nro. 46, Firenze, La Voce, 1921, p. 63 y ss.

³⁴ FUCITO, Felipe, "La enseñanza del Derecho y las profesiones jurídicas", en L. L. 1993-B, p. 833. En sentido similar, ver LISTA, Carlos Alberto, "La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas", pp. 237-273, en PÉREZ PERDOMO (comp.), *La formación...* cit. A su vez, LISTA, Carlos Alberto y Silvana BEGALA, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 147-169, si bien basan su análisis en una experiencia realizada en la Universidad Nacional de Córdoba -cuyas conclusiones consideramos aplicable al caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y a la enseñanza de Derecho en la Argentina en general-, sostienen: "...el perfil medio que caracteriza a los alumnos coincide con el del abogado litigante (...) que enfatiza la controversia...", p. 169.

mayor relevancia social³⁵ y cuyos egresados son muy influyentes en la integración de las elites del poder.³⁶

Se señala también que la formación jurídica universitaria se caracteriza por priorizar la transmisión de conocimientos, sobre el desarrollo de habilidades en el alumno y por la centralidad del texto jurídico con relación al contexto (social, económico, político, moral, etc.).³⁷ En lo que hace a la creación de habilidades, el acento se hallaría puesto en el desarrollo de destrezas cognitivas (conocer, comprender y analizar el derecho), y no expresivas (orientadas a desarrollar actitudes, comportamientos y valores). Por ello se ha propuesto una transformación de las prácticas,³⁸ incorporándose el perfil de investigador y de jurista, aumentándose las opciones para el alumno y favoreciéndose la interdisciplina-

³⁵ Conf. LISTA, "La educación..." cit., p. 239. Es muy interesante la clasificación propuesta por este autor, con relación a las concepciones que caracterizaron la enseñanza universitaria argentina desde 1976 hasta la fecha. En este sentido, menciona (pp. 241-245): 1) período de "control y represión" (años 1976-1982), con educación orientada al achicamiento, con represión por motivos ideológicos, reducción de la matrícula mediante cupos, exámenes de ingreso restrictivos, "rigidización" para el mantenimiento de condición de alumno y la no creación de nuevas instituciones universitarias; 2) período de "apertura y permisividad" (1983-1989): con el establecimiento de la democracia, se admite el ingreso universitario sin condiciones y aumenta significativamente la matrícula; 3) período de "eficiencia y evaluación" (1990-1999): se abren nuevos centros educativos, 11 estatales y 22 privados; se acorta la duración de las carreras; se limita el ingreso (con el CBC), como medida para reducir el volumen de la matrícula, la disminución de la deserción y el establecimiento de formas más eficientes de control académico, y 4) la crisis del año 2001 y su proyección actual, donde se observa –entre otros fenómenos– una apertura de la carrera sin selección de ingresantes, con altas tasas de retraso en la obtención del título universitario y una transferencia gratuita de recursos humanos formados en docencia e investigación hacia las universidades privadas.

³⁶ Así, en su trabajo *Los que mandan* (Eudeba, 1964), José Luis De Ímaz informaba que entre 1936 y 1961, la conducción de los partidos políticos contaba con un 73% de abogados, proporción que era aún más amplia en los elencos conservadores. Por su lado, Juan Carlos Agulla afirmó que más de un 65% de las decisiones importantes que se toman en una sociedad nacional, en todos los ámbitos, la toman abogados y juristas, ver "El profesor de Derecho", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*, t. XXIX, 1990, T. 88648, pp. 295-310. Ver asimismo LISTA, "La educación..." cit.

³⁷ Sobre este tema, sugerimos consultar CUETO RÚA, Julio César, "El buen profesor de Derecho", en L. L. 1989-E, pp. 1275-1285.

³⁸ Conf. LISTA, "La educación..." cit., pp. 265-266.

riedad,³⁹ como asimismo la articulación de la actividad de docentes y cátedras, y el desarrollo de habilidades instrumentales complejas, entre otras alternativas que podrían mejorar el estado de cosas.

Todo ello ocurre en el contexto de un sistema universitario que, como hemos visto, ha crecido grandemente, y en el que se han creado variadas casas de estudios que imparten enseñanza en leyes.⁴⁰ Por ello, desde otra postura, aquello que se propone es la fijación de límites en el acceso a la profesión⁴¹ o a la universidad.

Sin embargo, en los últimos años y desde las políticas públicas, más que programas de acceso restrictivo a estudios universitarios o al ejercicio de determinadas actividades profesionales, se han aplicado incentivos para el estudio de ciertas carreras consideradas “clave” para el desarrollo del país⁴² –entre las que no se encuentra Derecho–, aunque ello resulte insuficiente para contrarrestar la situación descrita en este trabajo.

³⁹ Conf. Gonzalo Álvarez, ex Secretario Académico de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, en <<http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2003/02/24/380861/actualizacion-carrera-abogacia-uba.html>>, disponible al 31/7/2011: “Hay que fortalecer la formación básica y general de los abogados en disciplinas no jurídicas, como Ciencias Políticas y Sociología (...) La idea es que los estudiantes puedan cursar materias en otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires –dentro de un menú de asignaturas pautadas– que se les reconozcan automáticamente”. Asimismo, según entrevista efectuada al Dr. Álvarez con fecha 18/8/2011.

⁴⁰ BERGOGLIO, María Inés, “Las Facultades de Derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio”, en PÉREZ PERDOMO (comp.), *La formación...* cit., pp. 108-111. A su vez, con una mirada crítica hacia este fenómeno, ya a principios del siglo pasado, Alfredo Colmo sostenía: “...Hay quien funda partidos políticos, como quien abre un estudio de abogado o se decide a dar un paseo (...) como hay quien crea facultades y hasta universidades, sin averiguar ante todo si responden al ambiente (así en autoridades académicas y docentes, como en alumnos, en disciplinas, etc.), si van a poder sostenerse con sus recursos propios en todos los sentidos indicados, si no van a resultar un simulacro de oficinas y de expedientes, o una externa aparatosidad de discursos, de recepciones, de estadísticas mentidas, de disimulados favores para los estudiantes (con el objeto de poder reclutar población escolar), etc. COLMO, A., “La cultura jurídica y la Facultad de Derecho”, Buenos Aires, 1915, p. 222.

⁴¹ BOTTARINI, *El bicentenario...* cit.; MORELLO, “La habilitación profesional para ejercer la abogacía” cit., y BERIZONCE, “Capacitación de abogados y habilitación para el ejercicio profesional” cit.

⁴² Conf. Res. nro. 56/04 y 259/05 del Ministerio de Educación de la Nación; ver enlace con listado de carreras beneficiarias de las Becas, vigente al día 3/2/2011, conf. <http://www.becasbicentenario.gov.ar/listado_de_carreras_prioritari/carreras_de_grado/>. A su vez, desde ciertas Facultades en las que se dictan carreras consideradas

En el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, parece haberse tenido en cuenta el criterio sustentado en algunas de las críticas mencionadas precedentemente, al modificarse el Plan de Estudios en el año 2004, abriéndose un camino para el mejoramiento de la educación jurídica en nuestro país.⁴³

B) SOBRE LOS CONTENIDOS DEL PLAN DE ESTUDIOS 2004 PARA LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Hemos sugerido que la reforma al plan de estudios introducida en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el año 2004 constituye un avance positivo. Ello es así, entre otras razones, pues sus términos propician acciones e iniciativas que de ser efectivamente aplicadas, bien podrían generar un cambio sustancial en la formación de los futuros abogados.

En este sentido, nos parecen especialmente destacables sus pronunciamientos en aspectos como los siguientes:

1. Contenidos del currículum universitario: el proyecto educativo de la Facultad debe comprender no sólo la información, los procedimientos asociados y las estrategias cognitivas desarrolladas y a desarrollar por medio de la interacción de los alumnos con los *saberes*, entre docentes y pares, sino que debe también involucrar las actitudes y los valores fomentados y los hábitos y destrezas enseñados y aprendidos, explícita o implícitamente.

2. Influencia de los factores organizacionales en los contenidos educativos: interesa no sólo la forma de enseñar y aprender sino los factores organizacionales de la propia institución que condicionan los contenidos educativos, todo lo cual constituye parte del diseño curricular.

3. Importancia de promover sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria: en atención a la escasa

“clave”, pero que exhiben el fenómeno contrario al descrito en este trabajo –es decir, allí faltan estudiantes y graduados suficientes–, se trabaja actualmente en distintas iniciativas para atraer a los futuros estudiantes universitarios. Es el caso de Ingeniería, tal como surge de una entrevista a su actual Decano, Ing. Carlos Rosito; ver “El país va a necesitar muchos más ingenieros”, en *La Nación* del 15/10/2011, pp. 1 y 24.

⁴³ Conf. expte. nro. 34.392/85 A-7, disponible al 22/8/2011 en <http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf>.

relevancia dada a algunas de estas funciones en planes anteriores, se destaca la necesidad de fomentar la formación general del estudiante de Derecho y de aumentar su vinculación con otras disciplinas.

Se promueve la formación integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico, el desarrollo de una ética académica, la integralidad, coherencia y rigurosidad en la formación, la enseñanza y el aprendizaje de la solidaridad y responsabilidad social, destacándose 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, entre otras cuestiones.

Por ello, se fija como objetivos, mejorar la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión, proponiéndose la revisión y actualización del diseño curricular de la Carrera de 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.

En este sentido, además, se propicia profundizar la formación desde el punto de vista de la investigación científica en el campo del derecho, evaluando y modificando las instancias vigentes y, eventualmente, creando otras nuevas dentro del propio plan de estudios, como asimismo diversificando y mejorando 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.

4. Inclusión de asignaturas obligatorias: por lo demás, cabe mencionar la inclusión obligatoria de asignaturas como "Derecho de la Integración", "Finanzas Públicas y Derecho Tributario" y asimismo "Derecho Internacional Privado".

Asimismo, en el nuevo plan de estudios se exige la aprobación de tres niveles de lectocomprensión de textos jurídicos en una lengua extranjera, modificación que ha sido extensamente resistida por el alumnado. Pero aun si se cuestiona la centralidad del idioma inglés u otras lenguas extranjeras en el aprendizaje universitario, debe destacarse la importancia del trabajo con estructuras comparadas, en tanto permite mejorar la comprensión crítica de textos en lengua materna, como habilidad indiscutiblemente esencial para el desempeño del futuro abogado en las más variadas áreas. Y ello resulta más relevante aún en tiempos en los que la educación preuniversitaria y el lenguaje allí adquirido sufren los efectos derivados de sucesivas crisis económico-sociales y del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

C) *¿POR QUÉ SE ELIGE ESTUDIAR ABOGACÍA? LOS ESTUDIANTES DE DERECHO, SUS EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO FUTURO Y SU REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA*

Existen miradas diversas sobre las reales motivaciones que llevan al estudiantado argentino a la elección de la Carrera de Abogacía.

De un lado, se ha señalado que un gran porcentaje de los futuros abogados ve en esta carrera la posibilidad de acceder a una rápida obtención de dinero y a espacios de poder, como valores individualmente asociados al prestigio. En cambio, sería excepcional el interés de los alumnos por el servicio a la comunidad y la inclinación a la docencia.⁴⁴

Pero de otro, existen variados ejemplos de motivaciones bien diferentes, según la expresión y la actitud de quienes de algún modo representan los intereses de los alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, como, asimismo, de los estudiantes que prestan servicios voluntarios mediante espacios institucionales de la propia casa de estudios o de otras entidades.

⁴⁴ En este sentido, ver FUCITO, "La enseñanza..." cit., p. 1, quien cita las conclusiones de una investigación sobre inclinaciones y orientaciones de los jóvenes universitarios, realizada en Buenos Aires durante once años, y sobre 3.600 casos, conf. Investigación del Instituto de Orientación Vocacional, Universidad del Museo Social Argentino, "Los jóvenes y sus preferencias", en *Revista Conceptos*, año 67, nro. 4, p. 26.

Sobre este tema, resulta interesante referirse a la actividad desplegada por las agrupaciones políticas actuantes en dicha Facultad, y mencionar la opinión sustentada en materia de formación y rol del futuro abogado.

Tales agrupaciones promueven y desarrollan actividades de extensión universitaria, centradas en el desarrollo social de la comunidad, en forma solidaria y de contenido variado,⁴⁵ en ocasiones, en forma común con voluntarios de otras Facultades. Suelen destacar el valor formativo de dichas prácticas por la conexión de los estudiantes con la realidad, la responsabilidad social que generan, y la articulación de su trabajo en la satisfacción de necesidades y efectivo goce de derechos por la comunidad,⁴⁶ señalando como rasgos negativos –a veces observados– la desconfianza de la gente, la violencia de los punteros políticos y la escasa coordinación técnica, atribuida a la falta de graduados y docentes que aporten una mayor cuota de calidad al desarrollo del trabajo.

⁴⁵ Por ej.: según entrevistas mantenidas por integrantes de este Proyecto con representantes de las agrupaciones estudiantiles “Sur”, en septiembre de 2010, y con su coordinadora de trabajo social, Sabrina Gianotti, el 12/11/2010; “Iure”, con Daniel Arenaza, el 23/11/2010, y “Franja Morada”, con Juan Acuña Kunz, en noviembre de 2010; como asimismo, según presentación de la agrupación estudiantil “La Corriente”, *Charla Presentación: X Abogados al Servicio del Pueblo. Asesorías Jurídicas de La Corriente*, del 11/11/2010, se realizan capacitaciones para estudiantes en general, y luego actividades que incluyen apoyo escolar, promoción de derechos –educación popular–, talleres sobre derechos del niño y violencia familiar, alfabetización, asesorías jurídicas, talleres de documentación e identificación y radio comunitaria (este tipo de servicios se destacaron especialmente en las entrevistas con “Iure” y “Sur”). “Franja Morada” puso de relieve su acción en actividades académicas (charlas, congresos, talleres de práctica profesional), gremiales (feria del libro, torneos deportivos, solución de problemas administrativos) y “La Corriente” en el asesoramiento en temas ambientales, de derechos humanos, etc. En algunos casos, en forma coincidente, se mencionó que habría un total de quince a treinta voluntarios comprometidos regularmente con estas actividades. Cabe mencionar que se prestan servicios a la comunidad de tenor similar desde la Subsecretaría de Vinculación Ciudadana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

⁴⁶ En el mismo sentido, cabe destacar el contenido de la entrevista realizada a Marina Inés Niks (Doctor of Philosophy in Educational Studies, por la University of de British Columbia, Canadá), con fecha 22/12/2010, quien destacó que no necesariamente la universidad gratuita significaba igualdad de acceso a todas las clases sociales, alentando las actividades que permitieran la observación de situaciones, el contacto con sujetos y con situaciones que no aparecen en los libros.

En cuanto a la formación universitaria en Abogacía, las voces son comunes al señalar que hoy existe una marcada educación dirigida al mercado laboral privado, que las materias del Ciclo Profesional Orientado (CPO) no necesariamente constituyen una profundización de las asignaturas dadas en el Ciclo Profesional Común (CPC) ni abordan los “grandes temas” de la Argentina contemporánea. Se afirma, además, que el diagrama actual de la carrera propende a la formación de abogados con escaso interés y escasa conciencia de los problemas sociales.⁴⁷ En este sentido, se sugiere que sobrarían abogados para el litigio privado, no así para el desempeño de otras tareas relevantes para el Derecho en la actualidad.

Más específicamente, se expresa que si bien puede existir un balance a nivel curricular entre materias de Derecho Público y de Derecho Privado, el número de cursos efectivamente ofertados en el área privada es considerablemente mayor y, que el dictado de ciertas asignaturas en el contexto de Departamentos vinculados al Derecho Privado confirma el sesgo privatista.⁴⁸

Por ello, desde algunos sectores se propone la asignación de un lugar más extenso y destacado a las materias vinculadas al Derecho Público, con una mirada atenta a la forma de implementar los contenidos previstos en la currícula universitaria. Asimismo, se recomienda la ampliación del campo de actuación profesional, con fomento de la investigación y del trabajo social por la Universidad pública, con una institucionalización más abarcadora de estas acciones, mediante su incorporación al plan de estudios, sin perjuicio de las actividades realizadas ya en el contexto del Práctico Profesional.

Además, en general, se valora positivamente que el futuro título académico sea el de Licenciado en Ciencias Jurídicas o en Derecho, con subespecialización en Abogacía.

⁴⁷ Conf. presentación de Nicolás Tauber Sanz, Prof. de Derecho Constitucional, según exposición en *Charla Presentación...* cit. en nota anterior.

⁴⁸ Así, por ejemplo, las asignaturas Derecho Tributario y Recursos Naturales corresponden al Departamento de Derecho Económico Empresarial, según información disponible al 13/10/2011 en <http://www.derecho.uba.ar/academica/calendario_academico.php>.

D) LA ENSEÑANZA DE ABOGACÍA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. REFLEXIONES SOBRE SU ESTADO EN LA ACTUALIDAD

Hemos hecho referencia a algunos aspectos destacables del plan de estudios que entrara en vigencia en el año 2004, y a las reflexiones críticas sobre su efectiva implementación por parte de sectores del alumnado interesados en el rol comunitario del Derecho, esencialmente en lo que hace a la oferta, contenido y organización departamental de las asignaturas enseñadas.

Pero cabe formular algunas consideraciones finales sobre la situación actual de la enseñanza de Abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

En primer término, a pesar de las dificultades señaladas, pensamos que el marco normativo actual resulta superador, por el rol central que se da a las actividades de investigación, extensión y docencia, y especialmente a su articulación, para la formación de futuros profesionales del Derecho.

Así, por ejemplo, en un todo de acuerdo con las modificaciones introducidas, mucho se ha avanzado en la “curricularización” de actividades de investigación, con la puesta en marcha de variados programas que vinculan a alumnos, docentes y graduados, brindando formación en competencias antes no desarrolladas en la enseñanza jurídica universitaria. En este sentido, se destacan el “Programa de estudiantes adscritos a actividades de investigación”, el “Programa de seminarios de investigación” y el “Programa de acreditación de puntos del CPO por actividades de investigación”,⁴⁹ entre otras actividades desarrolladas desde la Secretaría de Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Por otra parte, y en lo que hace al servicio a la comunidad, las acciones realizadas desde el Centro de Formación Profesional (CFP) dependiente del Departamento de Derecho Procesal y Práctica Profesional⁵⁰ cuentan ya con una larga trayectoria. En este sentido, como conclusión

⁴⁹ Conf. Resolución CD 499/10, y detalle disponible al 22/8/2011 en <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_programas_estudiantes.php>.

⁵⁰ Conf. Res. 8098/05, 4400/1988 y actualización por Plan de Estudios 2004 cit.

de la Carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires, los alumnos deben participar de un curso anual obligatorio, con contenidos que hacen tanto a su formación práctica como al servicio a la comunidad,⁵¹ relacionado con el área de conocimientos tradicionalmente considerada propia de los futuros abogados, y con algunos saberes desarrollados más modernamente, relativos a la solución alternativa de disputas, a los conflictos medioambientales y a la protección al consumidor.⁵² Y suele afir-

⁵¹ Se ha discutido a lo largo del tiempo, cuál de estas dos funciones resulta más trascendente. Sobre este tema, puede verse, por ej., el contenido del Reglamento Interno del Centro de Formación Profesional (Disposición Departamental 5/91, del 7/11/91) y Reglamento del Centro de Formación Profesional, Res. 2922/91 (6/12/91). Tal normativa expresa que se insistirá en el aprendizaje del estilo forense, del lenguaje procesal y de las formas que corresponden a cada acto del proceso, que el profesor relacionará continuamente a los alumnos con el quehacer judicial, exigiéndoles activa participación en la redacción de los escritos, cédulas, mandamientos, oficios, interrogatorios para testigos, pliego de posiciones en prueba confesional, en la búsqueda y recopilación de citas de jurisprudencia y doctrina que fuere útil al caso tratado, de informes judiciales y extrajudiciales en registros públicos y de todas otras tareas propias de la atención profesional de un asunto, con concurrencia personal de los alumnos a las secretarías de los juzgados intervinientes. La ética profesional en el desarrollo del proceso, y en general durante el ejercicio de la profesión de abogado, también aparecen como contenidos propios a ser enseñados por los docentes en esta etapa. Y se afirma que el Práctico Profesional habría nacido como un servicio de asistencia gratuita a la comunidad, para luego constituirse en un verdadero centro de capacitación docente, siendo su actividad central en la actualidad la capacitación al alumno. Se aclara que la carga horaria para las actividades en cuestión es de seis horas semanales, distribuidas en tres días a la semana. Dos veces a la semana, el trabajo se realiza en la Comisión, con clases teóricas, audiencias simuladas, trabajos prácticos bajo el sistema de *role play*. La tercera clase consiste en la práctica propiamente dicha, con atención en consultorio jurídico u otras actividades de asistencia a la comunidad, esencialmente para el litigio y en las áreas civil y penal. Conf. entrevista con la Dra. Magdalena B. Giavarino, Subdirectora del Departamento de Práctica Profesional, de fecha 19/10/2010.

⁵² Hemos hecho ya referencia a los antecedentes normativos. Por lo demás, en la actualidad, el Centro de Formación Profesional (CFP) tiene su sede principal en el Palacio de Tribunales, de gestión directa por el Departamento de Práctica Profesional, donde se forma la mayor parte de los alumnos, en actividades vinculadas al trámite judicial. Pero actualmente también se brinda capacitación para la resolución alternativa de disputas (funcionando un importante centro de mediación en el CFP) y en una serie de Centros Externos –ej.: CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales), Defensa del Consumidor, Poder Ciudadano, FARN (Fundación Ambiente y Recursos Naturales), APDH (Asamblea Permanente de Derechos Humanos)–, en espacios de adiestramiento para actividades diversas a la defensa en un pleito judicial, como por

marse que el CFP brinda el servicio jurídico más extenso del país, asistiendo a personas imposibilitadas de acceder a servicios jurídicos pagos, y casos de improbable atención por estudios profesionales privados,⁵³ cumpliendo así –seguramente– con la finalidad prevista por las llamadas “Prácticas Sociales Educativas”, que serán obligatorias para todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires, a partir del año 2013.⁵⁴

Sin embargo, queda un gran camino a desarrollar, en materia de “curricularización” de actividades de extensión universitaria y de iniciativas que involucren conjuntamente las acciones de extensión, investigación y docencia, en un todo de acuerdo con los objetivos del plan de estudios vigente, y con las exigencias que impone una realidad que sugiere que en nuestro país, y especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, existen demasiados abogados para el ejercicio de los roles tradicionales.

REFLEXIONES PRELIMINARES

A esta altura, cabe volver a preguntarse sobre si acaso resulta adecuada a la realidad la afirmación en el sentido de que en nuestro medio existen demasiados abogados.

ejemplo el asesoramiento y orientación de los vecinos ante denuncias por daños al medio ambiente o al consumidor, cuya resolución también es posible en el ámbito extrajudicial.

⁵³ Conf. “La Facultad de Derecho y su vinculación con el Poder Judicial y el ejercicio profesional”, actividad realizada el 18/8/2011, con motivo de la celebración de los 190 años de la Universidad de Buenos Aires; expositores: Dres. Elena Highton de Nolasco (Vicepresidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación), Atilio A. Alterini (ex Decano de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, y ex Presidente del CPACF) y Juan Octavio Gauna (Director del Centro de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Asimismo, entrevista con la Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Dra. Mónica Pinto, de fecha 17/6/2011, y con el Presidente de Eudeba, Dr. Gonzalo Álvarez, de fecha 18/8/2011.

⁵⁴ Concretamente, se entiende que la actividad desplegada por el Centro de Formación Profesional de Derecho de la Universidad de Buenos Aires cumplirá con tal finalidad, prevista según Resolución de la Universidad de Buenos Aires nro. 520, del 26/5/2010, conf. entrevista con la Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Dra. Mónica Pinto, de fecha 17/6/2011, y con el Dr. Gonzalo Álvarez, Presidente de Eudeba, el 18/8/2011.

Nosotros pensamos que, en efecto, hay demasiados abogados para la actividad litigiosa, al menos en determinadas jurisdicciones, según surge de los datos detallados en este trabajo. Asimismo, entendemos que esa sola circunstancia puede favorecer la excesiva litigiosidad que hoy caracteriza nuestras relaciones sociales.

¿Qué hacer entonces, desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, cuando se advierte que las reformas normativas alcanzadas, sumadas a las acciones emprendidas desde el Poder Judicial –entre otras iniciativas valiosas para mejorar el estado de cosas–, lucen aún insuficientes para contener los fenómenos derivados de la predilección masiva por el estudio de la Carrera universitaria de Abogacía y por el ejercicio de la profesión liberal de abogado?

Por lo pronto, pensamos que corresponde profundizar los estudios sobre el fenómeno mencionado, y propiciar su discusión a nivel de los organismos encargados de las políticas universitarias, de tal modo de encauzar adecuadamente tal fenómeno.

Sobre este tema, hemos hecho ya referencia a las opiniones de quienes, para paliar los efectos de la realidad descripta, aconsejaron medidas restrictivas para el ingreso a la Universidad, para la conservación de la condición de alumno, para la graduación y/o para la habilitación profesional. Las medidas de este tipo parecen hoy de difícil implementación, aun si se supera el examen ideológico sobre su justicia. Y en cualquier caso –pensamos–, ciertas realidades ya instaladas sólo podrán ser modificadas por consensos amplios y a costos elevados, de complejo alcance en un futuro próximo.

En cambio, aparece como deseable, fundada y posible en un futuro no muy lejano la implementación de acciones para la ampliación del campo de actuación disciplinar de los futuros expertos en Derecho, para propiciar su mayor intervención social y su cooperación en actividades concretas de acceso a justicia y apoyo a la educación ya desde la Universidad, con repercusión favorable para los alumnos y futuros abogados, y asimismo para la comunidad.

Y la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, tanto por su carácter de institución pública como por su trayectoria de institución esencial en la enseñanza del Derecho y por ser aquella que mayor

cantidad de profesionales en Abogacía aporta a la sociedad, debería ser pionera en este tipo de iniciativas.

Para ello, entendemos que no resulta imprescindible hoy propiciar nuevas reformas normativas, sino más bien reglamentar las disposiciones vigentes, y convocar a los profesores y graduados en leyes a la proposición y seguimiento de acciones que, involucrando la participación de los alumnos de la Carrera de Derecho, supongan actividades que combinen investigación, docencia y extensión universitaria, con el objetivo de procurar su inclusión curricular.

Y, asimismo, resulta absolutamente relevante actualizar la naturaleza del conflicto esencial que hoy supone el ejercicio de la abogacía, pues seguimos escuchando referencias a la importancia del rol del abogado frente al ejercicio de poderes absolutos prescindentes de los mandatos del ordenamiento jurídico –rol que resulta indiscutible–, cuando nuestros mayores problemas en la materia, hoy en día, seguramente deriven de la excesiva litigiosidad asociada al también excesivo número de abogados especializados en pleitos, y a su inadecuada distribución geográfica.

FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAN LAS ACCIONES PROPUESTAS

Existen antecedentes normativos, opiniones de expertos y prácticas universitarias que fundan y justifican la realización de acciones hacia el rumbo propuesto, como hemos ya esbozado, y detallaremos adicionalmente a continuación.

NORMAS ESENCIALES

De acuerdo a su Estatuto, la Universidad de Buenos Aires es un instrumento de mejoramiento social, al servicio de la acción de los ideales de la humanidad (*conf. art. 69*) y estimula todas aquellas actividades que contribuyan sustancialmente al mejoramiento social del país (*art. 76*).

Es además una comunidad de profesores, alumnos y graduados, que procura la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y responsabilidad cívica, formando investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera socialmente eficaces (Bases del Estatuto Universitario, ap. III).

Y en los objetivos generales de la Carrera de Abogacía se prevé la formación académica rigurosa de los estudiantes, sobre la base de un currículum que promueva "(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", considerándose 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 (Resolución CS 3798/04 del 6 de diciembre de 2004).

LA OPINIÓN DE LA DOCTRINA

Ya a principios del siglo pasado, se advertía que en la formación universitaria argentina existía una clara desconexión entre lo jurídico y lo social, sugiriéndose la incorporación de estudios sociológicos en el plan de doctorado.⁵⁵ Se proponía, además, generar un alumno de Derecho creativo, inteligente, atento a las instituciones jurídicas y a la repercusión social de la legislación.⁵⁶

A su vez, desde las más variadas posturas, se apoyaba la idea de que la enseñanza del Derecho debía promover, por encima de todo, una formación comprometida con los valores y el desarrollo de la capacidad de participar de manera reflexiva y constante de la vida pública,⁵⁷ y que más allá de transmitirse conocimientos sobre las normas jurídicas, debía entrenarse al futuro profesional en una cantidad de destrezas que comprenden la persuasión, pero también la escucha,⁵⁸ el empleo adecuado del lenguaje y la agudización de la capacidad perceptiva de la realidad.⁵⁹

⁵⁵ Conf. FUCITO, Felipe, "Alfredo Colmo y la educación jurídica: un pensamiento actual", en L. L. 2001-F, p. 1346; con cita de COLMO A., *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, 1915, p. 222.

⁵⁶ FUCITO, "Alfredo Colmo y la educación jurídica..." cit., con cita de A. Colmo.

⁵⁷ MORELLO, "La habilitación profesional para ejercer la abogacía" cit., pp. 808-809.

⁵⁸ BÖHMER, Martín, "Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 1, p. 25.

⁵⁹ CUETO RÚA, "El buen profesor de Derecho" cit., pp. 195-201.

Y aun desde otras miradas, aunque no pueda soslayarse el hecho de que en nuestro país existe una fuerte impronta derivada de la tradición romanista, que identifica el conocimiento científico con el conocimiento teórico del Derecho, queda claro que los contenidos teóricos enseñados en la Universidad han sufrido y sufren variaciones esenciales, demostrativas de las limitaciones de tal enfoque tradicional.⁶⁰

Así, por ejemplo, el Código Civil argentino constituye uno de los pilares del Derecho Privado y su contenido es la base de la enseñanza de la Parte General del Derecho Civil (Derecho Civil I), de las Obligaciones Civiles y Comerciales (Derecho Civil II), de los Contratos (Derecho Civil III), de los Derechos Reales (Derecho Civil IV) y del Derecho de Familia y las Sucesiones (Derecho Civil V),⁶¹ siendo que su reforma resulta altamente probable e inminente.⁶²

La formación de buenos “juristas” y el rol de la Universidad a ese respecto también fue central en el criterio de la doctrina especializada extranjera. Así, por ejemplo, en Italia, Calamandrei sostuvo: “Se ha dicho repetidamente que la Universidad enseña a aprender; que no requiere formar doctos sino capaces (...) debe educar (...) para afrontar (...) los problemas nuevos y hallarles por sí la solución (...) No se cambia con esto la finalidad científica de la Universidad, que no debe preparar buenos abogados o buenos jueces (para ello servirá después el aprendizaje profesional) sino tan sólo, más simplemente, buenos juristas...”⁶³

Todo ello permite interpretar que la ejercitación del pensamiento, la reflexión sobre las cuestiones sociales, políticas y económicas, la generación de nuevas habilidades, la experiencia general y la participación en la solución de los problemas de la comunidad, aun en campos disciplinarios no tradicionales, lucen como condiciones esenciales en la formación actual del estudiante de Derecho. Y la promoción de ese tipo de

⁶⁰ Como señalara Gonzalo Álvarez, en la entrevista mantenida con fecha 18/8/2011, el estudiante estudia normas cuyo contenido posiblemente habrá variado luego de su graduación.

⁶¹ Con leves diferencias terminológicas, esas cinco asignaturas se estudian en todas las Facultades de Derecho del país.

⁶² Conf. Proyecto de ley de reforma, actualización y unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación (designada por Decreto presidencial nro. 191, del 23/2/2011).

⁶³ CALAMANDREI, Piero, *La Universidad del mañana*, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1961, pp. 37-38.

capacidades, tan presente en el pensamiento de los expertos nacionales y extranjeros de ahora y de siempre, constituye hoy en día una verdadera necesidad, dada la coyuntura que atraviesa nuestro país, en lo que hace a la formación y ejercicio de la Abogacía.

ALGUNAS EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN PRÁCTICA

Hemos hecho ya referencia al “Práctico Profesional”, como actividad que deben cumplir obligatoriamente los estudiantes de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, para concluir su carrera universitaria, y que tiende a la formación de los futuros abogados para el litigio judicial, la resolución alternativa de conflictos y el asesoramiento en áreas de especial interés como Derecho Ambiental, del Consumidor, etcétera, como asimismo a la prestación de un servicio a la comunidad en tales áreas.

Puede observarse una situación similar –en cuanto a la formación del estudiantado, con colaboración en la prestación de servicios a la comunidad– en el caso del internado rotatorio que deben observar los estudiantes próximos a graduarse en Medicina en la Universidad de Buenos Aires.

También en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires existen algunas iniciativas concretas de acción hacia la comunidad, dirigidas a la promoción y afianzamiento de derechos, con componentes de investigación y contenidos vinculados al plan de estudios, articuladas desde el área de Extensión Universitaria y con participación de programas de voluntariado,⁶⁴ como, asimismo, tareas de voluntariado llevadas a cabo por las diferentes agrupaciones estudiantiles y desde la Subsecretaría de Vinculación Ciudadana. Tales iniciativas no otorgarían puntaje curricular, participando de ellas un porcentaje muy bajo de los alumnos que cursan la Carrera de Abogacía.

⁶⁴ Proyecto “La Convención sobre los Derechos del Niño...”, que se inserta en el marco del Programa de Proyectos de Extensión Universitaria “Ubanex Risieri Frondizi” (Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires), como asimismo en el Programa Nacional de Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación de la Nación), disponible al 10/10/2011 en <<http://www.uba.ar/extension/contenidos.php?n=1&idm=75&idc=253>> y en <<http://www.niunomenos.org.ar>>.

En algunas otras Facultades de la Universidad de Buenos Aires, que carecen de extensas experiencias al estilo del Práctico Profesional, se han implementado actividades que combinan la extensión universitaria, la docencia y la investigación desde ciertas cátedras o por ciertos profesores, como parte del plan de estudios y con acreditación de puntaje para la carrera, ejemplo: en Psicología.⁶⁵

En otras casas de estudios, con la finalidad de alentar, promover y contribuir al desarrollo de las actividades hacia la comunidad, se han reconocido institucionalmente los proyectos y equipos de docentes, graduados, investigadores y estudiantes, mediante Pasantías de Extensión, que asignan puntaje para las carreras involucradas, ejemplo: en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.⁶⁶

Y como ya sostuviéramos, el fenómeno evidenciado en materia de ejercicio masivo de la Abogacía como profesión liberal justifica el fomento de nuevas iniciativas que, combinando la investigación, la docencia y la extensión, promuevan la acción de los futuros abogados hacia nuevos campos disciplinarios.

NUESTRO PROYECTO

En razón de todo lo hasta aquí expuesto, este grupo de trabajo ha desarrollado las bases para una iniciativa, que tiene en cuenta las siguientes circunstancias:

1. El derecho a la educación y el acceso a justicia, como asimismo la igualdad a su respecto, tienen raigambre constitucional, y se hallan reconocidos explícita e implícitamente en la Carta Magna y en los tratados internacionales que alcanzan su rango, claramente a partir de la reforma

⁶⁵ Ej.: Programa de Escuelas Promotoras de Salud, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, iniciativa impulsada por la OMS y la OPS, en la que se funda un Programa de Extensión Universitaria aprobado por Res. 1324/2006 del CD de dicha casa de estudios, y forma parte de una instancia de "capacitación en acción" dentro del Plan de Estudios de la carrera de grado, implementándose en el marco de la Cátedra 1 de Salud Pública y Salud Mental de dicha Facultad, conf. <http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/065_salud1/index.php>.

⁶⁶ Conf. Resoluciones (CD) 609/06 y 088/07, que crean los PEU (Proyectos de Extensión Universitaria); ver <http://www.fadu.uba.ar/extension/pro_index_peu_sob.html>.

constitucional del año 1994. A su vez, aparecen consagrados y sustentados en las políticas públicas llevadas adelante por los distintos Poderes del Estado.⁶⁷

2. La educación en la Argentina no ha sido ajena a los embates de diversas crisis socioeconómicas ni a los extraordinarios cambios producidos por la implementación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, que impactaron los estudios en todos sus niveles, precarizando el lenguaje escrito y verbal, que sigue siendo la herramienta esencial de comunicación para las personas versadas en Derecho.

3. El derecho a la educación, como derecho humano esencial y como objeto de un servicio básico para el desarrollo de la sociedad, se halla reconocido y regulado en variadas convenciones internacionales que comprometen a la Argentina, además de haberse encontrado en el centro de la escena nacional en las últimas décadas, por las tensiones que su implementación ha generado. Localmente, se han dictado normas positivas y jurisprudencia trascendente a su respecto. A pesar de ello, no se observa que la producción de conocimiento en esta materia tenga un lugar acorde a las circunstancias señaladas en la currícula de Abogacía.⁶⁸

4. La prevención de juicios innecesarios hace a un valor deseable para la sociedad, que lleva a la utilización más adecuada y económica de los recursos. Prueba de ello es, sin duda, el valioso espacio que da actualmente nuestro país a la resolución alternativa de disputas, en las más variadas áreas, y con el impulso de políticas públicas concretas.

5. Sin embargo, hasta tales mecanismos preventivos del litigio requieren de una base de entendimiento entre las personas. Las personas que no comprenden cuáles son sus propios derechos y obligaciones, y

⁶⁷ Ver, por ejemplo: políticas de acceso a justicia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, según mapa disponible al 10/10/2011 en <<http://www.csjn.gov.ar/ac-just/docs/cuadro.jsp>>; desde el Poder Ejecutivo, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación, ver detalle de iniciativas en <<http://www.planlectura.educ.ar/>>, también disponible al 10/10/2011.

⁶⁸ Así, por ejemplo, en la Oferta de Cursos del primer cuatrimestre de 2011, de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, aparece un único curso referido específicamente a la materia, que en realidad versa sobre la responsabilidad civil por daños causados en el ámbito de los establecimientos educativos (Curso 0629, del Departamento de Derecho Privado).

cuáles corresponden a terceros, mal podrán resolver sus conflictos en forma pacífica y no litigiosa.

6. La promoción de lectura constituye una alternativa adecuada para crear y/o fortalecer dicha “base de entendimiento”, ayudando a la formación de ciudadanos mejores, con mayor preparación para situaciones conflictivas. Es que las prácticas de lectura contribuyen, sin duda, a formar individuos más proclives a comprender el mundo de los otros y, por lo tanto, más cuidadosos a la hora de expresar su enojo, responsable frecuente de la litigiosidad.

7. A su vez, las prácticas de lectura pueden fortalecer la educación de los propios estudiantes de Abogacía, en un todo de acuerdo con los objetivos de la Universidad de Buenos Aires, y de la Carrera de Abogacía en particular. Y los estudiantes de Derecho pueden proporcionar un valor agregado a estas prácticas, en especial en el caso de lecturas a legos de textos literarios o específicos, vinculados a la justicia, los derechos humanos, las normas de convivencia, la educación para la paz, la discriminación, el derecho a la identidad, etcétera.

8. A nivel normativo, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, se encuentra el fortalecimiento de la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento (conf. art. 11, Ley de Educación Nacional 26.206/06).

9. Además, la formación de lectores con los alcances citados permite ligar la enseñanza del Derecho con el derecho a la educación, colocando a los estudiantes universitarios en un rol de verdaderos agentes de observación de la realidad, y de su correlato con las normas positivas y los principios internacionales aplicables a la materia.

10. Asimismo, es de esperar que las citadas prácticas permitirán enlazar la teoría con la práctica, articulando el trabajo de los estudiantes con la satisfacción de necesidades de la comunidad, para la concreción del efectivo goce de derechos.

Así las cosas, se propone la implementación de un proyecto piloto que reuniendo actividades de investigación, docencia y extensión universitaria, permita construir conocimientos relativos al derecho a la edu-

cación, y actividades de apoyo a los servicios de acceso a justicia, en cuyo contexto se fomentarán estudios y actividades como las siguientes:

a) Estudios específicos vinculados al derecho a la educación, a nivel local y comparado, con análisis normativo, doctrinario y jurisprudencial.

b) Prácticas en la comunidad, consistentes en actividades de lectura por universitarios a alumnos primarios, secundarios, personas institucionalizadas y/o comunidad en general, de literatura con ejes temáticos centrados en la justicia, como asimismo lecturas en espacios institucionales vinculados a la justicia (ejemplo: oficinas de violencia doméstica, tribunales, etc.), con acreditación en la Carrera de Abogacía (mediante puntos para cursos de CPO electivos, o como pasantías de extensión universitaria). Se prevé, a estos fines, la capacitación por formadores en la especialidad.⁶⁹

c) Encuentros interdisciplinarios abiertos a la comunidad, con participación de expertos en Derecho y/o Justicia, escritores y especialistas en Educación, para discutir sobre los alcances y beneficios posibles de prácticas como las propuestas.⁷⁰

En síntesis, se trabaja en una iniciativa de fortalecimiento de la educación de la comunidad y afianzamiento del valor justicia en sentido amplio, con centralidad en la lectura, que podría favorecer la sensibilización de los estudiantes universitarios y su actuación en torno a temáticas que hacen a los derechos fundamentales, mejorando, a su vez, habilidades que hacen a su propio lenguaje y comunicación.

Y el resultado de esta segunda etapa del Proyecto dependerá de la capacidad del equipo de trabajo involucrado para concretar adecuadamente los fines propuestos. Pero requerirá, adicionalmente, de una verdadera disposición de los factores organizacionales de la unidad académica involucrada, de hacer efectivos los contenidos del plan de estudios 2004,

⁶⁹ A tal fin, próximamente se suscribiría un acuerdo entre la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación.

⁷⁰ El primer encuentro organizado por este Proyecto ya tuvo lugar, el 16/9/2011, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; fue titulado *¿Promover la lectura es trabajar por la Justicia?*; sus expositores fueron la Dra. Elena Highton de Nolasco (Vicepresidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación), Mempo Giardinelli (Escritor) y Margarita Eggers Lan (Directora del Plan Nacional de Lectura), y su moderador: Bartolomé Orfila (abogado).

admitiendo nuevos procedimientos en la enseñanza del Derecho, cuya exploración la realidad actual impone.

BIBLIOGRAFÍA

- AGULLA, Juan Carlos, "El profesor de Derecho", en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba*, t. XXIX, 1990, pp. 295-310.
- BERGOGLIO, María Inés, "Las Facultades de Derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio (comp.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 101-130.
- BERIZONCE, Roberto, "Capacitación de abogados y habilitación para el ejercicio profesional", en J. A. 1998-I, p. 814.
- BIELSA, Rafael, *La abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1960.
- BÖHMER, Martín, "Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 1, pp. 13-34.
- BOTTARINI, Ambrosio L., "El bicentenario y los orígenes de la educación legal", nota en base a la Exposición en la XLVI Conferencia de la Federación Interamericana de Abogados (FIA), Río de Janeiro, Brasil, junio de 2010, elDial - DC1401, 20/8/2010.
- CALAMANDREI, Piero, *La Universidad del mañana*, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1961.
- "Troppi avvocati!", en *Quaderni della Voce*, nro. 46, Firenze, La Voce, 1921.
- COHEN, David S., "How Many Lawyers and Law Students? The Supply of Lawyers in Canada", en *Dean Faculty of Law*, University of Victoria, British Columbia, Canadá, disponible al 15/10/2011 en <http://www.cba.org/bc/bartalk_95_00/08_98/guest_cohen.aspx>.
- COLMO, Alfredo, *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, 1915, p. 222.
- CUETO RÚA, Julio César, "El buen profesor de Derecho", en L. L. 1989-E, pp. 1275-1285.
- DE ÍMAZ, José Luis, *Los que mandan*, Buenos Aires, Eudeba, 1964.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Decanato del Doctor Atilio Alterini. Años 2002-2010. Informe de gestión*, Buenos Aires, 1ª quincena de febrero de 2010.

FUCITO, Felipe, "Alfredo Colmo y la educación jurídica: un pensamiento actual", en L. L. 2001-F, p. 1346.

– "La enseñanza del Derecho y las profesiones jurídicas", en L. L. 1993-B, p. 833.

LISTA, Carlos Alberto, "La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio (comp.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 237-273.

LISTA, Carlos Alberto y Silvana BEGALA, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 147-169.

MORELLO, Augusto M., "La habilitación profesional para ejercer la abogacía", en J. A. 1997-III, p. 807.

The Fraser Institute (varios autores), "Law and Markets: Is Canada Inheriting America's Litigious Legacy?", editado por John Robson y Owen Lippert, Vancouver, British Columbia, Canadá, 1997, disponible en <http://oldfraser.lexi.net/publications/books/laws_markets/> al 14/10/2011.

ENTREVISTAS

ACUÑA KUNZ, Juan, representante de la agrupación estudiantil Franja Morada, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, noviembre de 2010.

ÁLVAREZ, Gonzalo, presidente de Editorial Universitaria de Buenos Aires, Eudeba, 18/8/2011.

ARENAZA, Daniel, representante de la agrupación estudiantil Iure, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 23/11/2010.

BEDINI, Amelio, secretario de Extensión Universitaria, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 16/8/2011.

EGGERS LAN, Margarita, directora del Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación (...y sucesivas).

GIANOTTI, Sabrina, coordinadora de trabajo social de la agrupación estudiantil Sur, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 12/11/2010, y entrevistas con otros miembros de esta agrupación, septiembre de 2010.

GIAVARINO, Magdalena, subdirectora del Departamento de Práctica Profesional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 19/10/2010.

NIKS, Marina Inés, Doctor of Philosophy in Educational Studies, University of British Columbia, Canadá, 22/12/2010.

PINTO, Mónica, decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 17/6/2011.

ZITO LEMA, Vanesa, docente del equipo de Voluntariado Universitario sobre "Derechos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo", Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 7/7/2011.

OTRAS FUENTES

NORMAS ESPECIALES

Disposición del CS de la Universidad de Buenos Aires, sobre Prácticas Sociales Educativas, Resolución 520/2010, disponible al 14/10/2011 en <http://www.uba.ar/archivos_uba/2010-05-26_520.pdf>.

Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, conf. expte. nro. 34.392/85 A-7, disponible al 14/10/2011 en <http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf>.

Programas de investigación que otorgan puntos para la Carrera de Abogacía, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Resolución CD 499/10, disponible al 14/10/2011 en <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_programas_estudiantes.php>.

Proyecto de ley de reforma, actualización y unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación, conf. decreto presidencial 191, del 23/2/2011, disponible al 14/10/2011 en <<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anejos/175000-179999/179643/norma.htm>>.

Regulación de actividades del Departamento de Derecho Procesal y Práctica Profesional, Res. 809/805, 4400/988, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Reglamento Interno del Centro de Formación Profesional (Disposición Departamental 5/91, del 7/11/91) y Reglamento del Centro de Formación Profesional, Res. 2922/91 (6/12/91).

Resoluciones sobre creación de Proyectos de Extensión Universitaria (PEU), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), Universidad de Buenos Aires (CD) 609/06 y 088/07 (Proyectos de Extensión Universitaria), disponible al 14/10/2011 en <http://www.fadu.uba.ar/extension/pro_index_peu_sob.html>.

INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

American Bar Association, EE. UU., información disponible al 25/7/2011 en <http://www.americanbar.org/content/dam/aba/migrated/marketresearch/PublicDocuments/Lawyer_Demographics.authcheckdam.pdf>.

Censo 2006, Canadá, información disponible al 25/7/2011, en <<http://www12.statcan.ca/census-recensement/index-eng.cfm>>.

Censo 2010, EE. UU., información disponible al 25/7/2011 en <<http://www.census.gov>>.

Consejo General de la Abogacía Española, con base en datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y de los Colegios de Abogados, “La abogacía española en datos y cifras”, España, disponible al 22/9/2011 en <<http://www.abogado.es/portalABOGADOS/archivos/ficheros/1226056236478.pdf>>.

Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Eumen), Argentina, Anuario 2009, disponible al 9/8/2011 en <<http://www.mcye.gov.ar/spu/documentos/Anuario-2009pdf>>. Anuarios anteriores, entre otros: 2008, disponible al 9/8/2011 en <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Anuario_2008.pdf>.

Información preliminar Censo 2010, Argentina, disponible al 22/7/2011 en <http://www.censo2010.indec.gov.ar/preliminares/cuadro_totalpais.asp>.

Información provista a este Proyecto por el Colegio Público de Abogados de la Capital Federal (CPACF), al 5/7/2011 y ampliación de fecha 9/8/2011.

Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística, Brasil, información disponible al 25/7/2011 en <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Federal, Quadro de Advogados regulares e recadastrados, Brasil, información disponible al 25/7/2011 en, conf. <<http://www.oab.org.br/relatorioAdvOAB.asp>>.

DISCURSOS

Alterini, Atilio A., *ex Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*, discursos pronunciados ante la asunción de su primer cargo (4/3/2002) y su segundo cargo (6/3/2006), en *Decanato del Doctor Atilio Alterini. Años 2002-2010. Informe de gestión*, Buenos Aires, La Ley, 1ª quincena de febrero de 2010, p. XXI.

Fernández de Kirchner, Cristina, *Presidente de la Nación*, discurso pronunciado ante el lanzamiento del satélite argentino SAC-D Aquarius, 10/6/2011, disponible al 18/7/2011 en <<http://www.telam.com.ar/vernota.php?tipo=N&idPub=229467&id=428243&dis=1&sec=1>>.

Lorenzetti, Ricardo L., *Presidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*, discurso pronunciado ante la apertura del año judicial, el 22/2/2011, disponible al 19/8/2011 en <<http://www.cij.gov.ar/nota-6234-Ricardo-Lorenzetti--Debemos-trabajar-en-solucionar-los-problemas-de-los-ciudadanos-.html>>.

OTRAS FUENTES

Capacitación en actividades de lectura, a cargo de Ana Padovani (Narradora) y Márgara Averbach (Escritora, Doctora en Letras, Traductora), Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 30/8/2011.

Comisión Nacional de Acceso a Justicia, Corte Suprema de Justicia de la Nación, mapa de acceso a Justicia, disponible al 14/10/2011 en <<http://www.csjn.gov.ar/accjust/docs/cuadro.jsp>>.

Conferencia “La Facultad de Derecho y su vinculación con el Poder Judicial y el ejercicio profesional”, actividad realizada el 18/8/2011, con motivo de la celebración de los 190 años de la Universidad de Buenos Aires, expositores: Dres. Elena Highton de Nolasco (Vicepresidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación), Atilio A. Alterini (ex Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y ex Presidente del CPACF) y Juan Octavio Gauna (Director del Centro de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

Encuentro interdisciplinario “¿Promover la lectura es trabajar por la Justicia?”, actividad organizada por este Proyecto, expositores: Dra. Elena Highton de Nolasco (Vicepresidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación), Mempo Giardinelli (Escritor), Margarita Eggers Lan (Plan Nacional de Lectura); moderador: Bartolomé Orfila (abogado), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 16/9/2011.

Informes sobre iniciativas de Lectura, 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, 6 a 8/5/2011, en la 37ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Predio Ferial de Buenos Aires, y 21ª Feria del Libro infantil y juvenil, Buenos Aires, 11 al 30/7/2011, Centro de Exposiciones de la Ciudad de Buenos Aires.

Nota periodística “Casi la mitad de los que entran al CBC elige carreras tradicionales” del 22/10/2010, ver <www.clarin.com/sociedad/educacion/entran-CBC-elige-carreras-tradicionales_0_358164283.html>, disponible al 9/8/2011.

Nota periodística “El país va a necesitar muchos más ingenieros”, entrevista al Decano de la Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires, *La Nación*, 15/10/2011, pp. 1 y 24.

Nota periodística “Actualización de la Carrera de Abogacía de la UBA”, disponible al 14/10/2011 en <<http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2003/02/24/380861/actualizacion-carrera-abogacia-uba.html>>.

Oferta de Cursos, según asignatura y por Departamentos, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, disponible al 13/10/2011 en <http://www.derecho.uba.ar/academica/calendario_academico.php>.

- Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación, ver detalle de iniciativas disponible al 14/10/2011 en <<http://www.planlectura.educ.ar/>>.
- Presentación: “X Abogados al Servicio del Pueblo. Asesorías Jurídicas de La Corriente”, Conferencia del Prof. Nicolás Tauber Sanz, Prof. de Derecho Constitucional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 11/11/2010.
- Programa de Becas del Bicentenario, para carreras científicas y técnicas, listado de carreras prioritarias, conf. Res. nro. 56/04 y 259/05 del Ministerio de Educación de la Nación, disponible al 14/10/2011 en <http://www.becasbicentenario.gov.ar/listado_de_carreras_prioritari/carreras_de_grado/>.
- Programa de Escuelas Promotoras de Salud, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, iniciativa impulsada por la OMS y la OPS, conf. Res. CD nro. 1324/06, implementada en el marco de la Cátedra 1 de Salud Pública y Salud Mental de dicha Facultad, descripción disponible al 14/10/2011 en <http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/065_salud1/index.php>.
- Proyecto “La Convención sobre los Derechos del Niño...”, del Programa de Proyectos de Extensión Universitaria “Ubanex Risieri Frondizi” (Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires), detalle disponible al 14/10/2011 en <<http://www.uba.ar/extension/contenidos.php?n=1&idm=75&idc=253>> y en <<http://www.niunomenos.org.ar>>.

Fecha de recepción: 25-10-2011.

Fecha de aceptación: 24-02-2012.

Actualidad
universitaria

Plan de estudios de Calígrafo Público. Resolución (CS) nro. 2381/07

Buenos Aires, 26 de marzo de 2008

Expte. N° 607.283/07-1

Visto la resolución (CS) nro. 2381/07 mediante la cual se aprobó la modificación del plan de estudios de la carrera de Calígrafo Público de la Facultad de Derecho, y

Considerando:

Que por resolución (CD) nro. 4666/07, la Casa de Estudios mencionada solicita la rectificación del anexo de la resolución (CS) nro. 2381/07 debido a que se han detectado errores que es necesario enmendar.

Esta Comisión de Enseñanza aconseja dictar la siguiente resolución.

El Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires

Resuelve:

Artículo 1°. Modificar el anexo de la resolución (CS) nro. 2381/07 de la manera siguiente:

Página 24

Donde dice:

“Las modificaciones al plan de estudios vigente, dispuestas por la presente resolución, comenzarán a regir a partir del 1° de enero de 2008 para los alumnos que habiendo cursado el Ciclo Básico Común ingresen en la Facultad de Derecho a partir de enero de 2008. Los alumnos que hubieran ingresado a la Facultad con anterioridad a enero de 2008 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 2013”.

Debe decir:

“Las modificaciones al plan de estudios vigente, dispuestas por la presente resolución, comenzarán a regir a partir del 1º de enero de 2009 para los alumnos que habiendo cursado el Ciclo Básico Común ingresen en la Facultad de Derecho a partir de enero de 2009. Los alumnos que hubieran ingresado a la Facultad con anterioridad a enero de 2009 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 2014”.

Páginas 1, 5, 22 y 23

Donde dice:

“Caligrafía II – Artística”.

Debe decir:

“Caligrafía II”.

Página 22

Donde dice:

Para cursar	Debe aprobarse
Técnica Profesional III	Caligrafía II – Artística y Técnica Profesional

Debe decir:

Para cursar	Debe aprobarse
Técnica Profesional III	Caligrafía II – Técnica Profesional II

Donde dice:

Para cursar	Debe aprobarse
Informática aplicada a los sistemas de impresión	Informática aplicada a los sistemas de impresión y Técnica Profesional III

Debe decir:

Para cursar	Debe aprobarse
Informática aplicada a los sistemas de impresión	Técnica Profesional I

Página 23

Donde dice:

<i>Asignatura bimestral</i>	
Elemental de terminología y búsqueda documentaria para la pericia caligráfica	24

Debe decir:

<i>Asignatura bimestral</i>	
Elementos de terminología y búsqueda documentaria para la pericia caligráfica	24

Artículo 2º. Regístrese, comuníquese, notifíquese a las Direcciones de Títulos y Planes, de Despacho Administrativo y de Orientación al Estudiante. Cumplido, archívese.

Resolución 3742

Rubén Eduardo Hallú
Rector

Carlos Esteban Mas Vélez
Secretario general

Cuando la enseñanza del Derecho es noticia: informe sobre la discusión publicada en el *New York Times* en el mes de noviembre de 2011

CELESTE NOVELLI¹

La recesión global, iniciada en el año 2008, produjo cambios fundamentales en los grandes estudios jurídicos norteamericanos (*Big Law firms*) que se han visto obligados a diseñar diversas estrategias para reducir los costos. Esto se tradujo, inmediatamente, en la pérdida de empleo y rebajas en los salarios. Además, lo llamativo en este proceso es que más del cincuenta por ciento de los clientes solicita no ser asesorado por jóvenes graduados con menos de dos años de práctica legal. El motivo residiría en la supuesta carencia del conocimiento práctico necesario que exhibirían con frecuencia los graduados en Derecho al finalizar la carrera y haber aprobado el *bar examination* que los habilita para el ejercicio de la profesión como abogado litigante.

Como consecuencia de lo anterior, muchos estudios jurídicos han decidido afrontar por cuenta propia esta situación, incorporando cursos intensivos de entrenamiento legal obligatorios para los nuevos abogados. Durante los meses en los que se desarrolla la capacitación, los *trainees* reciben un salario reducido y no están autorizados a emitir facturas.

Sin embargo, esta solución es provisoria pues queda pendiente determinar si son los empleadores o las universidades las que deberían proporcionar las herramientas prácticas necesarias para ejercer la Abogacía.

La cuestión se enmarca en la disputa que, históricamente, atravesó a la enseñanza del Derecho y que permite distinguir con claridad entre

¹ Estudiante de Abogacía, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Becaria Estímulo (CIN).

los partidarios de la enseñanza teórica y aquellos que privilegian la educación práctica. La crisis económica ha dejado entrever nuevos matices de esta discusión que fueron señalados en un saludable debate desarrollado en las páginas del periódico *New York Times* durante el último bimestre de 2011.² Aquí intentaré presentar sus puntos más relevantes.

Como se sabe, no todos los jóvenes están en condiciones de afrontar los altos costos que supone obtener un diploma universitario en Estados Unidos. Una alternativa común y accesible consiste en solicitar un préstamo que deberá ser reintegrado una vez finalizada la carrera a través del trabajo. No obstante, la posibilidad de obtener un empleo luego de graduarse se reduce cada vez más.

A juzgar por las críticas provenientes de los socios de los estudios, el conocimiento proporcionado por las universidades –eminentemente teórico– no se correspondería con los criterios de búsqueda que operan en el mercado laboral. En efecto, las grandes firmas necesitan graduados con entrenamiento legal, capaces de desenvolverse con soltura en los litigios y de brindar un adecuado servicio de asesoramiento a los clientes. En este orden de cosas, se aspira a que los empleados posean el conocimiento necesario para contestar correctamente una demanda o hacer frente a un proceso de ejecución, o bien que demuestren una cierta familiaridad con las transacciones, la evaluación y la puesta en marcha de los distintos contratos. Así, no sorprende que se cuestione, por ejemplo, el contenido tradicional de la asignatura “Contratos”, en la que sobresale la ausencia de ciertos tipos de acuerdos que son redactados y negociados en el ajetreo cotidiano de los abogados y que, por ende, deberían ser conocidos por aquellas personas que eventualmente quisieran ejercer esta profesión.

² El debate se inició a partir del artículo publicado por David Segal el 19 de noviembre de 2011 titulado *What They don't Teach Law Students: Lawyering*. A ello se añadió el editorial del *New York Times* (25/11/2011) titulado “Legal Education Reform” y posteriormente el Profesor Stanley Fish publicó su columna de opinión que dio en llamar *Teaching Law*. Consultar los textos respectivamente en los siguientes links: <<http://www.nytimes.com/2011/11/20/business/after-law-school-associates-learn-to-be-lawyers.html?ref=business>>; <http://www.nytimes.com/2011/11/26/opinion/legal-education-reform.html?_r=1&ref=editorials> y <<http://opinionator.blogs.nytimes.com/2011/12/12/teaching-law/#postComment>>.

En definitiva, lo que se promueve, desde la esfera de los abogados litigantes, es un plan de estudios con un contenido más práctico y menos teórico, acorde a lo que realmente sucedería en el mundo del Derecho.

El reclamo proviene no sólo de los estudios jurídicos, sino también de los propios estudiantes. Esto resulta comprensible si se piensa cómo se financia la educación superior.

Frente a este panorama se han ensayado diversas respuestas. En algunos casos, las autoridades universitarias y los directivos de los estudios jurídicos se han sentado a la mesa para indagar sobre cuáles son los conceptos que deberían incorporarse, o actualizarse, en el plan de estudios. El resultado de este acercamiento se evidencia en los novedosos contenidos de algunas universidades que apuntan a satisfacer el mentado reclamo. Por ejemplo, en la Escuela de Derecho de *Vanderbiltz (Tennessee)* se realizaron modificaciones en los tres primeros años de la carrera y se incorporó en el primer tramo una asignatura sobre la creación y la regulación estatal de estatutos y agencias administrativas federales. En otros casos, se han incorporado al plan de estudios algunos cursos de entrenamiento legal tales como clínicas jurídicas.

La aversión de las escuelas de Derecho a la enseñanza de la práctica y del oficio ha sido ampliamente debatida, dentro y fuera de la academia. Una multiplicidad de razones permite explicar la fuerte resistencia al cambio por parte de la comunidad académica.

Se suele afirmar que las facultades de Derecho sufren un fuerte complejo de inferioridad. Hay que recordar que quienes integran el plantel docente forman parte no sólo de una universidad, sino también de una profesión. En este sentido existe, indudablemente, un cierto temor a que sean catalogadas como universidades técnicas o de oficios (que, en Estados Unidos, son conocidas como *trade* o *vocational schools*). Para comprender estos prejuicios, hay que remontarse a los orígenes de la educación legal, a mediados del siglo XIX, cuando la enseñanza del Derecho era básicamente técnica y se ofrecía por fuera de los establecimientos de enseñanza superior.

Por otro lado, reestructurar la carrera no resulta conveniente para quienes han experimentado la comodidad y seguridad que proporciona el mantenimiento del *statu quo*. La admiración de los estudiantes hacia

el profesor o la profesora no garantiza, por sí misma, beneficios profesionales ni es lo suficientemente persuasiva como para emprender la búsqueda de la excelencia académica.

Los incentivos corren por otro carril: los ascensos, la obtención de cargos regulares, los salarios más altos o las invitaciones de universidades de renombre surgen a partir de la publicación de artículos académicos. Al mismo tiempo, el prestigio de una universidad y el valor de sus diplomas se alimentan de la cantidad y de la calidad de la producción de conocimiento. Ello atrae a un mayor número de estudiantes dispuestos a abonar los costos de la matrícula y los aranceles de las universidades mejor posicionadas en los rankings que divulga anualmente la revista estadounidense *U. S. News & World Report*.

En Estados Unidos hay aproximadamente seiscientas revistas jurídicas que publican diez mil artículos por año. Varios de ellos son utilizados con frecuencia por los abogados y los jueces que concurren en los litigios. Sin embargo, algunos artículos científicos abordan temáticas de una erudición tal que es poco probable que atraigan a lectores ajenos a la dinámica de la academia, especialmente a quienes integran los estudios jurídicos.

En el año 2010, de acuerdo con las estadísticas de la *American Bar Association*,³ los estudiantes universitarios invirtieron aproximadamente 3.6 billones de dólares en la educación superior. La sexta parte de aquel monto, es decir, 600 millones de dólares, se destinó a retribuir el salario de los profesores que se dedican de forma exclusiva al dictado de las clases y a la publicación de sus investigaciones, lo que, a juicio del periodista David Segal, constituye un uso excesivo e irrazonable del dinero. Gran parte de esa suma proviene de los aranceles que los estudiantes abonan para estudiar y obtener el título de grado a través de los exorbitantes préstamos que contraen, aun cuando, por lo general, no poseen un ingreso estable.

³ Es una organización norteamericana que representa los intereses de los profesionales del Derecho en Estados Unidos. En 1962 fue designada, de forma oficial, como el organismo encargado de establecer los estándares académicos que deben cumplir las escuelas de Derecho para ser acreditadas y los códigos de ética y conducta para el ejercicio de la profesión. Para ejercer la Abogacía en los estados norteamericanos (con excepción de California) es necesario graduarse de una universidad que haya obtenido la acreditación correspondiente.

Una vez graduados, los estudiantes deben soportar el peso de una enorme deuda, que con frecuencia oscila entre 150.000 y 200.000 dólares, mientras se enfrentan a un sinnúmero de dificultades en la búsqueda de un empleo que les permita progresivamente cancelar el préstamo. Y es aquí donde la falta de conocimiento práctico importa en la mayoría de los casos una merma considerable en las oportunidades de éxito en el mercado laboral.

En estas condiciones se forjan los reclamos de los estudiantes para que se refuerce la práctica profesional en el programa de estudios. Sin embargo, una enorme proporción del presupuesto universitario se destinaría a sufragar los salarios del plantel de profesores y los costos de la investigación.

Quien aspire a un cargo regular de profesor en una universidad de primera línea y exhiba en su currículum un gran número de publicaciones científicas y títulos de doctor/a en distintas disciplinas debe considerarse afortunado pues tiene grandes chances de ser contratado. En efecto, los diplomas y la producción científica constante se presentan como las credenciales más valoradas al momento de evaluar la contratación de los profesores. Por el contrario, la experiencia en un estudio jurídico o en los tribunales constituiría un estigma pues la academia busca postulantes que no estén “viciados” por la práctica del Derecho.

La excepción estaría dada por aquellos profesores que están a cargo de las clínicas jurídicas. Son programas que permiten a los estudiantes aprender a asesorar a clientes (usualmente en situación de pobreza), redactar documentos e incluso litigar, bajo la supervisión de la Facultad. La presencia de las clínicas legales está creciendo a paso lento, pero seguro, en las diversas ramas jurídicas y al interior de las universidades pugnan por ser considerados cursos de igual categoría que los tradicionales: los profesores que las coordinan no tienen la posibilidad de votar en los claustros y el presupuesto que manejan es modesto. Sin embargo, de acuerdo a los datos proporcionados por el Centro de Estudios de Educación Jurídica Aplicada,⁴ la mayoría de los estudiantes se gradúa sin pasar por la clínica jurídica.

⁴ Sitio web: <<http://www.csale.org/>>.

En este sentido, el editorial del *New York Times* es aún más explícito: “La enseñanza del Derecho en Estados Unidos está en crisis”,⁵ así se anuncia en la primera oración.

Las Facultades de Derecho hoy son objeto de demandas judiciales por parte de sus graduados, quienes se han visto enfrentados en tiempo real a las promesas engañosas de empleo y altos salarios que alcanzarían una vez obtenido el diploma de universidades tan prestigiosas como caras.⁶

A las magras perspectivas laborales que aguardan a los estudiantes al momento de graduarse se añade también el hecho de que, a raíz de la emergencia económica, cada vez menos gente puede acceder al servicio de asesoramiento legal arancelado. Resulta indispensable revisar cuál es el perfil de graduado que se está formando y cuál es la responsabilidad social de las Facultades de Derecho en lo que concierne a la atención del interés público.

El “método de casos” ha quedado obsoleto.⁷ En un sistema jurídico tan vasto y complejo como el actual, es insuficiente cultivar el razonamiento de las reglas jurisprudenciales. El Derecho hoy es entendido como un medio más que como un fin, es decir, como una herramienta adecuada para resolver problemas. Por esta razón, las escuelas de Derecho deberían ofrecer cursos análogos a las clínicas jurídicas que capaciten a los estudiantes para que en el futuro puedan prestar adecuadamente sus servicios no sólo a las instituciones y a las corporaciones, sino también a las personas de recursos escasos.

Una profunda modificación de los modos y los fines con los que se enseña el Derecho permitiría a las universidades reconstruir el lazo de confianza con sus estudiantes y principalmente con la ciudadanía.

Entonces, ¿cuál es la utilidad del conocimiento que actualmente se imparte en las Facultades de Derecho?

Stanley Fish, Profesor de Humanidades y Derecho en la Universidad de Florida y Profesor Visitante en la Universidad de Yale, aceptó el

⁵ “Legal Education Reform”, en *New York Times* del 25/11/2011.

⁶ Véase al respecto la acción de clase entablada en agosto de 2011 contra la Universidad de Nueva York en el siguiente enlace: <http://www.kurzonstrauss.com/uploads/NYLS_Filed_w_Index_Number_Summons_and_Complaint.pdf>.

⁷ En la versión de análisis de fallos jurídicos por el método socrático.

desafío planteado por David Segal y el editorial del *New York Times* y publicó sus reflexiones al respecto.

En su columna, Fish sostuvo que la enseñanza universitaria del Derecho entraña una multiplicidad de ventajas que no pueden ser suplidas por la práctica. Las competencias necesarias para realizar el tipo de análisis que requiere la resolución de un caso se adquieren como fruto del ejercicio reflexivo que promueve el espacio de la universidad.

Si se analizan en profundidad los argumentos que los magistrados hacen explícitos, se podrá entrever que lo que subyace a cada decisión judicial es ni más ni menos que la noción de justicia. Para llegar a este resultado no basta con aplicar de forma mecánica las teorías, los precedentes y las reglas jurídicas. La práctica del Derecho requiere mucho más que ello. Implica, en realidad, preguntarse por los principios que sustentan el orden jurídico o, en otros términos, determinar cuál es el límite del poder estatal y cuál es el alcance de cada libertad.

Las Facultades de Derecho ofrecen a sus estudiantes –entre otras cosas– el conocimiento de las reglas del juego. La enseñanza del Derecho es primordialmente reflexiva. En ella confluyen diversos procesos de abstracción, interrogación e internalización cuyo resultado no necesariamente se manifieste en la práctica concreta pero, sin duda, constituye su soporte.

Aprender los trucos del oficio antes de tener conocimiento sobre qué trata aquél y por qué es importante su práctica parece ser un propósito cuando menos arduo que, a primera vista, ninguna institución estaría en condiciones de consumir.

Por último, la enseñanza del Derecho en las universidades se encuentra profundamente vinculada con la investigación jurídica. Éste es el motivo por el que Fish, a través de las palabras del Profesor Brian Leiter (Universidad de Chicago), rechaza la pregunta inicial acerca de la utilidad del conocimiento académico que se produce en la universidad. El criterio de valoración no debería ser si ayuda a quien ejerce la profesión sino si contribuye a desarrollar y a comprender la ciencia jurídica. Ello sin perjuicio de que con frecuencia aquel conocimiento ayuda a resolver una gran cantidad de problemas concretos y prácticos.

La premisa central de todo instituto de investigación es que la medida de los logros se sustenta en la calidad del conocimiento que produce, no en la rentabilidad a corto plazo. Aseverar, por el contrario, que es esto último lo que justifica el financiamiento constituye una amenaza directa a la supervivencia de cualquier disciplina, entre ellas la jurídica.

El Derecho es, además de un medio para resolver problemas, un objeto de estudio. Resulta vital proteger este aspecto pues su disminución (cuantitativa y cualitativa) operaría también en desmedro de la práctica en los términos en que aquélla está concebida.

Luego de analizar las distintas posturas que concurren en el debate aquí reseñado, todo indica que la pregunta inicial persiste: ¿Quién enseña a los estudiantes de Abogacía a ser abogados? Hacerse esta pregunta implica también repensar qué significa enseñar el Derecho y ejercer la Abogacía.

Fecha de recepción: 31-01-2012.

Fecha de aceptación: 03-02-2012.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica de: *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la Universidad Nacional de La Plata**

GUILLERMO RUIZ**

Este libro es el resultado de una investigación dirigida por las compiladoras y que se llevó a cabo en el marco de la programación científica de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 2005 y 2008, con el objeto de establecer un marco teórico descriptivo e interpretativo desde el cual analizar las prácticas de enseñanza que han prevalecido y que caracterizan a la formación de abogados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esta Universidad. Quizás éste sería el primer aspecto a destacar: que surge de un trabajo empírico que abarcó diversas dimensiones de la realidad institucional, académica y curricular que caracterizan a esta unidad académica con la intención de realizar un diagnóstico y una interpretación de lo indagado.

El libro refleja diferentes abordajes, producto, en gran medida, no sólo de los distintivos niveles de formación de sus autores, sino también del andamiaje conceptual desde el cual se acercaron a esta investigación. Éste constituye el segundo aspecto que destacaría: se trata de un estudio que propició y recuperó un abordaje interdisciplinario, cuidadosamente reflejado por la compilación realizada. Muchas veces, cuando se trata de exponer o sintetizar trabajos colectivos interdisciplinarios, llevados a cabo por científicos provenientes de diferentes disciplinas, sobre todo del

* Manuela G. González y Nancy Cardinaux (comps.). Autores: Manuela G. González; Nancy Cardinaux; Guillermo Ruiz; Gabriela Marano; Carola Bianco; María Cecilia Carrera; Inés Berisso; Natalia Zudaire; Cristian Furfaro; Florencia Demarche; Sebastián Scioscioli y Gabriela Yaltone, La Plata, Edulp (Editorial de la Universidad de La Plata), 2010.

** Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Becario de Doctorado del Conicet.

campo de las ciencias sociales, se corre el riesgo de la desintegración del análisis al momento de producir un texto escrito. No es éste el caso. Se trata de una obra integral que ha sido cuidadosamente organizada por las compiladoras lo cual ha posibilitado presentar este complejo objeto de estudio de forma amena, clara y erudita.

En tercer lugar me gustaría destacar la relevancia académica de esta obra, básicamente por dos razones. La primera, desde el punto de vista teórico-curricular, ya que permite identificar y estudiar un conjunto de configuraciones institucionales y didácticas de profundo valor no sólo para la formación de abogados en la Universidad Nacional de La Plata, sino que tiene una proyección para el conjunto de las carreras de Abogacía, al menos en las universidades nacionales del país. La segunda, por el valor de esta obra para la gestión curricular concreta de esta carrera en particular. Siempre resulta loable que una carrera universitaria se mire; que sus propios actores revisen sus modelos de enseñanza, los paradigmas teóricos vigentes y los temas de investigación abordados dentro de una unidad académica en particular. Qué decir de la importancia que tiene el cuestionarse sobre las prácticas de enseñanza y los programas de evaluación llevados adelante así como también sobre los tipos y niveles de aprendizajes logrados por los estudiantes. Sin embargo, este tipo de emprendimientos no sólo son escasos sino que además muchas veces resultan conflictivos.

En este libro se afronta este desafío y a través de este trabajo colectivo e interdisciplinario que mencioné al principio, se alcanza (lo cual es, a mi juicio, uno de los resultados más pertinentes de esta obra) un profundo y crítico diagnóstico de los modelos de enseñanza y de la forma en que los docentes llevan adelante la docencia a la luz de prácticas institucionales que, avaladas por el currículum vigente, generan diversas críticas en materia de la formación de los estudiantes de Abogacía en esta Universidad. Aquí destacaría sobre todo lo atinente al sistema de ingreso en esta unidad académica que, tal como sostiene la autora del capítulo V (Natalia Zudaire), refleja las contradicciones de las políticas educativas universitarias de este país. El tema del ingreso a los estudios superiores constituye uno de los aspectos más regulados y nunca del todo resueltos en los sistemas universitarios occidentales. En nuestro país, dadas las políticas restrictivas para el ingreso a los estudios superiores vigentes

hasta 1983 (aranceles, exámenes de ingreso, cupos), este tema no fue abordado de forma integral por el Estado, y bajo el pretexto (normativo) de la autonomía universitaria, se delegó a cada institución la definición y resolución de dichas políticas. Eso generó un panorama muy diferencial entre las instituciones universitarias que prevén, en algunos casos, mecanismos restrictivos, frente a otros donde se supone la existencia de un ingreso irrestricto. La falta de sistematización de esta política se caracteriza, además, por la escasa integración de los estudios universitarios con los institutos terciarios y la continua fragmentación de este nivel a su interior, a lo cual se suma la desarticulación con la escuela secundaria. En consonancia con esta situación problemática, sobresale la incidencia que posee el examen libre en el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual es abordado en el capítulo X (por Gabriela Yaltone) a la luz de las calificaciones en dos asignaturas en particular. Creo que el análisis de estos dos aspectos conforma un núcleo duro, problemático, muy condicionante de las posibilidades efectivas de una reforma curricular, la cual resulta sabotada y abortada muchas veces antes de conjugar consensos explícitos e implícitos en función de los diagnósticos y de la propia evolución del conocimiento disciplinario. Por eso me parece muy pertinente colocar el tema de la reforma curricular no lograda (lo cual es abordado en varios capítulos del libro) en el marco institucional que la condiciona.

Finalmente, destacaría los testimonios de los actores como reflejo de algunas de las situaciones problemáticas y conflictivas que las diversas dimensiones de análisis de esta investigación han puesto en evidencia. Las buenas prácticas docentes que se han estudiado en el capítulo XI (por Manuela González y Nancy Cardinaux) han sido identificadas a partir de la opinión prevaleciente en el alumnado. Están representadas por aquellos docentes que, al promover la pregunta; la participación (más allá de la apatía que también fue detectada entre los estudiantes) e incluso la duda, rompían con la práctica prevaleciente de la enseñanza del Derecho: la clase magistral sin lugar a la pregunta, el modelo de educación bancaria en términos de Paulo Freire.

Los pormenorizados registros de clases que se evidencian en este capítulo en particular, llevados a cabo por distintos integrantes del grupo de investigación y su riguroso análisis, les ha permitido a las autoras

estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios de esta institución y reconocer, a la vez, cómo pueden ser entendidas en virtud de los contextos políticos y culturales donde dichas prácticas se inscriben. Y aquí aprovecho esta instancia para incorporar una teorización sobre la didáctica de nivel superior desarrollada por Edith Litwin: la idea de configuraciones didácticas. Litwin las define como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. A través de ellas, se intenta reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario, lo cual se expresa en el tratamiento de los contenidos, en el recorte realizado, los supuestos que le sirven de base para ello, la forma en que concibe y promueve el aprendizaje de sus alumnos y los vínculos que el docente establece en la clase, entre los contenidos, de modo de favorecer dicho aprendizaje.

Las autoras y compiladoras de este libro, ciertamente logran en este capítulo XI un constructor interpretativo alternativo en el análisis de las prácticas de enseñanza del Derecho ya que, al tomar estas “buenas clases” como unidades de análisis, pudieron identificar cómo eran construidas y reconstruidas sus estructuras didácticas y cómo podían eventualmente favorecer la construcción de conocimiento por parte de los alumnos.

En fin, podría destacar más cuestiones y ejemplos que ponen en evidencia la pertinencia de esta obra como un excelente caso de un riguroso y sostenido trabajo de investigación, necesario para repensar y revisar la enseñanza del Derecho y la evaluación de los aprendizajes que de ella se derivan. Pienso que conforma un aporte significativo que no queda restringido al ámbito de la educación jurídica, sino que puede extenderse al de la pedagogía universitaria.

Fecha de recepción: 14-02-2011.

Fecha de aceptación: 08-08-2011.

Reseña bibliográfica de: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios**

RICARDO SCHMIDT**

Este libro es el resultado de una extensa investigación que llevó adelante el autor durante quince años en distintas universidades de los Estados Unidos. El objetivo de la misma consistió en encontrar rasgos comunes entre cientos de profesores cuyo trabajo había sido considerado excepcional, tanto por sus alumnos como por sus colegas y también por las instituciones en las cuales se desempeñaban. El relevamiento se realizó en un conjunto variado de casas de altos estudios que incluyó desde universidades de elite hasta otras sin demasiado prestigio y atravesó disciplinas tan diversas como el Teatro, el Derecho o la Medicina.

El autor, Kenneth Bain, es un historiador y especialista en pedagogía norteamericano con una extensa trayectoria en el ámbito educativo, se desempeñó como director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de *New York* entre los años 2001 y 2006. Actualmente es vicerrector de la Universidad *Montclair*. El libro, publicado originalmente por Harvard University Press, obtuvo el premio anual que dicha editorial otorga a los textos excepcionales sobre educación y sociedad. Dos años más tarde, la Universidad de Valencia lo tradujo, lo editó y les regaló un ejemplar del mismo a cada uno de sus docentes. En la actualidad ya se ha traducido a diez idiomas.

Formalmente está dividido en siete capítulos, cuyo título remite a una pregunta que el autor considera central para determinar qué es la excelencia docente. Éstas son: ¿Cómo definir a un buen profesor?, ¿qué es lo que éstos saben sobre cómo aprendemos?, ¿cómo preparan las cla-

* BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2007.

** Licenciado y Profesor en Letras de la Universidad de Buenos Aires, con orientación en Lingüística.

ses?, ¿qué esperan de sus estudiantes?, ¿cómo dirigen la clase?, ¿cómo tratan a sus estudiantes? y ¿cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?

Por último presenta un epílogo en el que se pregunta, ¿qué podemos aprender de ellos?

En el primer capítulo, donde se define qué es un buen profesor, el autor plantea que no tomó en cuenta elementos tales como los títulos obtenidos o cantidad de publicaciones realizadas u otros “pergaminos” académicos. Para el autor, lo relevante para ser definido como un profesor excelente es que éstos no sólo conocen profundamente la esencia de la materia que dictan, sino que también cuentan con la capacidad de simplificar lo suficiente los conceptos para poder transmitirlos con claridad. Otro elemento que el autor considera importante es la confianza que éstos depositan en sus alumnos. Sus clases crean lo que él denomina un “entorno para el aprendizaje crítico natural”, es decir, aquel en el cual los estudiantes sienten que participan de actividades útiles y donde entran en contacto, en forma no forzada, con las preguntas centrales de las disciplinas que estudian. Por otra parte, los profesores estudiados por Bain son personas muy comprometidas con las comunidades académicas de las que forman parte, entienden claramente cuáles son sus limitaciones y tratan a sus alumnos en forma abierta y amable.

Una vez definido el tipo de docente al que considera sobresaliente, el autor pasa a preguntarse qué es lo que éstos saben sobre cómo se produce el aprendizaje. En primer lugar, identifica un patrón común que es un profundo conocimiento sobre la historia de las disciplinas que enseñan y las controversias producidas en el interior de cada una de ellas, lo que les permite distinguir los caminos que fueron necesarios recorrer para evolucionar en los distintos saberes disciplinares. Por otra parte, sus concepciones sobre el aprendizaje humano (surgidas más de la intuición y de la experiencia en clase que de la oportunidad de haber recibido una formación pedagógica específica) coinciden con aquellas que surgen de la investigación y los trabajos teóricos sobre cognición, motivación y desarrollo humano. Éstas son: comprender que el conocimiento debe ser construido por el alumno, que los modelos mentales de los alumnos cambian lentamente; de la importancia de realizar las preguntas adecuadas para identificar los problemas centrales de las disciplinas y de la necesidad de estimular el interés de los alumnos. En resumen, Bain plan-

tea que el conocimiento profundo sólo se logra cuando es el alumno el que lo construye a partir del desafío intelectual que significa revisar sus concepciones preexistentes. En este sentido, diferencia el conocimiento estratégico que muchos alumnos adquieren con el objetivo único de aprobar un examen del conocimiento profundo que parte de un interés real en la materia y permite aprender de una manera duradera.

Respecto a cómo preparan las clases, el autor postula que los mejores docentes centran más el interés en fomentar el aprendizaje que en transmitir las verdades de la disciplina. Para ello diseñan una serie de pasos que pueden resumirse en los siguientes: a) reconocer claramente cuáles son las preguntas centrales que quiere responder la clase; b) conocer con qué capacidades llegan los alumnos; c) comprender qué modelos mentales deberán cambiar para poder responder dichas preguntas; d) descubrir cuál es la mejor forma de motivarlos; e) definir cómo se establecerá la comunicación con los alumnos y f) anticipar cómo se evaluará el aprendizaje.

En el capítulo destinado a analizar las expectativas de estos docentes sobre sus alumnos, Bain plantea que los mejores profesores tienen expectativas muy altas respecto al trabajo de sus alumnos. El autor considera que es muy relevante que un docente comprenda todos los factores emocionales que atraviesan los estudiantes y pueda transmitirles a sus alumnos la confianza suficiente para que puedan superar la influencia de estereotipos negativos, el miedo y la ansiedad por las evaluaciones y sus calificaciones. El autor presta particular atención a los factores emocionales en el aprendizaje (tantas veces descuidados en el ámbito universitario) y hace hincapié en el rol que un docente debe ejercer como guía que brinde confianza en las capacidades del alumno.

Respecto a cómo dirigen la clase, Bain intenta deslegitimar la discusión respecto a si son efectivas, o no, las clases magistrales o si son preferibles los estudios de casos, o el aprendizaje basado en problemas. De todos modos, apunta el autor, rara vez un profesor excelente utiliza en todas las clases los mismos recursos. Para zanjar la discusión entre las distintas técnicas de clase, el autor postula que, más allá de los métodos empleados, la mejor docencia crea una sensación de que todo el mundo está trabajando conjuntamente, tanto si eso significa trabajar en silencio en un problema mientras se escucha al profesor, como razonar en voz alta con otros

estudiantes y el profesor. Por otra parte, Bain destaca la importancia de que los temas y problemas analizados en la clase sean auténticos, que a los estudiantes les resulten relevantes y sean parecidos a los que pueden encontrar los profesionales del área. Asimismo, en las prácticas observadas en el marco de esta investigación, se presentaron otros rasgos destacables como una buena oratoria; la capacidad para dar buenas explicaciones; la costumbre de escuchar a sus alumnos y la de fomentar discusiones interesantes procurando la participación de todos los presentes.

Respecto a cómo tratan a sus estudiantes, Bain postula que no es relevante la personalidad del docente. Muchos de los profesores reputados como sobresalientes son personas vergonzosas, otros extravertidos; algunos muy formales, otros lo contrario. El elemento relevante que sí es común en los profesores estudiados es que no convierten la clase en un espacio para demostrar su brillantez o para ejercer poder sobre sus alumnos. Por el contrario, los mejores profesores no muestran poder alguno y confían firmemente en que los alumnos desean aprender, y asumen, mientras no se pruebe lo contrario, que pueden hacerlo.

En el capítulo dedicado a la evaluación, el profesor Bain destaca el lugar central de ésta en el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender. Un primer elemento que el autor descubre en los mejores profesores es que dejan en claro qué evaluarán y con qué criterio calificarán a sus alumnos. A la vez, utilizan los momentos de evaluación como espacios en los que los alumnos aprenden en forma profunda la disciplina y no simplemente se chequea si el alumno recuerda datos aislados de la disciplina. Para estos docentes, las evaluaciones son una oportunidad para ponderar los progresos del alumno y proponer vías alternativas para acercarse a los objetivos que no hubieran sido alcanzados. Con referencia a la validez de las evaluaciones realizadas por estudiantes para evaluar la calidad docente, Bain sostiene que las mismas no pueden, en ningún caso, ser suficientes para considerar la efectividad de un docente, sino que deben ser contrapesadas con el análisis de los programas presentados por los profesores, la calidad de los trabajos que realizan sus alumnos y las observaciones de clases que pudieran realizar los colegas.

Por último, el epílogo del libro se pregunta qué es lo que el resto de los docentes pueden aprender de los mejores. Este capítulo reitera la idea de que muchas veces la docencia se preocupa más por la enseñanza

que por el aprendizaje, y que un giro que centrara la docencia en el aprendizaje, si bien le quitaría algo de control al docente sobre la clase, sería muy gratificante tanto para él como para sus alumnos. Dice que uno de los elementos más problemáticos para aprender de la experiencia de otros docentes es la creencia de que el buen docente lo es por características naturales. El segundo impedimento que dificulta aprender de otros docentes es la comprensión simplista de que un buen docente sólo lo es por el dominio de una serie de técnicas. Incorpora aquí la idea de que dar clase requiere de una fuerte carga de saberes pero también es una suerte de “arte escénica” en la que la intuición, la comprensión, la empatía y la originalidad cumplen un rol importante. Finalmente, Bain postula que para crear un nuevo tipo de profesor universitario, las casas de estudios deberían dedicar cada vez más recursos a la formación de sus nuevos docentes y a generar espacios que den apoyo efectivo al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Uno de los elementos más valiosos del libro es que la reflexión sobre la tarea docente se realiza en el marco de una investigación muy extensa que considera experiencias docentes diversas. Esto lleva al autor a presentar muchos ejemplos puntuales que, en algunos momentos, pueden volver algo tediosa la lectura. De todos modos, la presentación de numerosas historias de vida de docentes exitosos cumple con la función –en un libro destinado fundamentalmente a profesores universitarios– de presentar ejemplos reales de experiencias exitosas.

Un aspecto cuestionable de la forma en que se encaró la investigación es que, en su afán de presentar un conocimiento general sobre la pedagogía universitaria, deja de lado el peso que las distintas tradiciones disciplinares imponen a la práctica docente. Tampoco el libro toma en cuenta factores políticos o económicos relacionados con la situación de la docencia universitaria.

Como conclusión, se trata de un texto amable, sencillo de leer y bien traducido, plagado de interesantes reflexiones respecto a la experiencia docente universitaria, que habilita una profunda discusión sobre cuál es el modelo de docente que debe promover la Universidad.

Fecha de recepción: 26-08-2011.

Fecha de aceptación: 20-09-2011.

Pautas para la presentación de originales

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas a fines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán al Departamento de Publicaciones en los soportes que se mencionan a continuación:
 - Un archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva. Puede ser enviado por e-mail al Departamento o entregado en diskette o CD. En la etiqueta (o superficie del CD) deben figurar los siguientes datos: nombre de la colaboración, nombre del documento que contiene el artículo, nombre del autor, fecha de finalización del documento y fecha de entrega. Los archivos deberán ser aptos para entorno Windows (es recomendable el formato de Microsoft Word, en todas sus versiones).
 - Un original firmado por el/los autor/es y dos copias en papel, con la aclaración de firma y fecha de entrega, que correspondan exactamente a la versión final del archivo digital. Las copias no incluirán los nombres de los autores, a fin de que los árbitros del Comité Evaluador puedan efectuar su dictamen a ciegas.
 - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por los menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras claves.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo (solicitar documento a nuestro Departamento de Publicaciones) y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.

- 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
- 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
 - Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, ps. 23, 30.
- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: *Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
- 1.5. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
- 1.6. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
- 1.7. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): ** <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
- Tamaño de página: A4.
 - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
 - Fuente: Times New Roman 12.

- Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías, ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
- Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
- En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
- Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:

I. Título principal

A. Subtítulo

1. Subtítulo de segunda jerarquía

- El título del artículo debe estar en español y en inglés.
- Para enviar los trabajos o solicitar la hoja de estilo, puede contactarnos a:

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Buenos Aires
Argentina
Tel./fax: (54 11) 4809-5668
dpublica@derecho.uba.ar