

©Federación Argentina de Colegios de Abogados  
Av. de Mayo 651 – 2º piso (1084)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diseño de Tapa, Diagramación y Correcciones:  
Alejandro Fabián Carranza  
carranza.alejandro@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 1.723  
Impreso en Argentina

Palacio, Sergio

Pedagogía Jurídica: Elementos para la formación  
de Abogados. 1ª. Ed.-Buenos Aires: Federación Argentina  
de Colegios de Abogados, 2010. 610 p. ; 21 x 15 cm.

**ISBN 000-000-00000-0-0**

1. Federación Argentina de Colegios de Abogados-  
Pedagogía. I. Título

CDD 000.000

Fecha de Catlogación; dd/mm/aaaa

**Federación Argentina de Colegios de  
Abogados**

**Sergio Palacio**

**PEDAGOGÍA JURÍDICA  
ELEMENTOS PARA LA FORMACIÓN DE  
LOS ABOGADOS**

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Año del Bicentenario

2010











## Índice

### Capítulo 1

Introducción a la problemática .....	15
Educación Legal y Habilitación Profesional.....	27
Inventario de tensiones en el marco de transformación de la Educación Superior .....	29
Una perspectiva desde la Economía de la Educación .....	43
Desarrollo histórico hasta la actualidad: las primeras universidades .....	56
La organización nacional. La Ley AVELLANEDA ...	59
La Reforma Universitaria .....	63
Los primeros gobiernos de PERON.....	65
El golpe de 1955 y la irrupción de la iniciativa privada .....	66
La Dictadura de ONGANIA .....	71
El Gobierno Justicialista de los Setenta.....	77
La última Dictadura Militar .....	77
El denominado Proyecto DUMON .....	82
Síntesis de tensiones actuales entre educación legal y habilitación profesional .....	84

### Capítulo 2

¿Qué y a quién formamos? La Educación de una profesión liberal .....	106
Origen del concepto profesión.....	107
Qué constituye una actividad profesional.....	113
El rol del conocimiento .....	115
Conocimiento y Autonomía .....	117
Autonomía y relación con los requirentes del servicio profesional.....	123
El control del desvío en la protección del interés .	126



La importancia de la reflexión del “uno” y de los “otros” .....	130
Los Profesionales y el Poder .....	132
El Ejercicio de la Profesión en Relación de Dependencia: sus Características .....	139
Los caminos intermedios.....	144
Las Percepciones Personales .....	149

### Capítulo 3

Antecedentes históricos de la formación del Abogado.....	160
Elementos de educación legal en el período romano clásico y en el post clásico .....	162
La enseñanza del Derecho en la universidad medieval.....	172
El período moderno.....	178
Educación legal en Estados Unidos .....	191
Antecedentes en las primeras universidades latinoamericanas .....	211
El rol de la formación en Derecho en la educación superior argentina luego de la reorganización nacional.....	219

### Capítulo 4

Práctica Docente en Ciencias Jurídicas y Sociales: problemas y perspectivas .....	225
El dilema de las bibliotecas .....	226
Lectura de lo global.....	229
¿Existe una Pedagogía o Educación Jurídica? .....	233
Qué contenidos deben enseñarse .....	238
Interrogantes de la Formación Inicial .....	245
Formación Inicial y Continua.....	253

**La cognición en la sociedad del conocimiento..... 260**

## **Capítulo 5**

**Universidad, Facultades y Docentes de Derecho .. 270**

**El rol del Docente de Derecho en la mejora de la  
formación inicial..... 272**

**Representación de las competencias profesionales  
del Docente de Derecho ..... 275**

**Reflexión acerca de las competencias Docentes  
necesarias..... 283**

**La Libertad de Cátedra ..... 316**

## **Capítulo 6**

**Algunos Conceptos sobre Currículo ..... 328**

**Visiones acerca del Currículo..... 332**

**Currículo de Derecho y práctica universitaria ..... 338**

**El Rol de los Docentes de Derecho y el Currículo . 341**

**Currículum, Pedagogía Jurídica y Evaluación ..... 342**

**Pedagogía Jurídica y Código de Conocimiento  
Educativo ..... 345**

**La clasificación ..... 347**

**El Enmarcamiento ..... 350**

**Curriculums de Colección y de Integración ..... 352**

**Tipología de tipos de currículum siguiendo a  
BERNSTEIN ..... 356**

**Movimiento del currículum tipo colección al tipo  
integrado..... 357**

**"Claridad curricular para la formación:  
¿Rompecabezas o Mapa de guía?" La Opción de  
mejora es posible ..... 366**

## Capítulo 7

El sentido del Planeamiento .....	374
Ventajas básicas de proyectar las actividades	
Docentes .....	379
Problemas que suelen presentarse cuando el	
Docente de Derecho elige las actividades y	
técnicas.....	403
Ideas para tener presente .....	404

## Capítulo 8

Esquema conceptual de algunas Técnicas .....	411
Interrogación.....	415
Sentido de su utilización.....	416
Niveles de Preguntas.....	417
Algunas sugerencias en el desarrollo de los	
interrogatorios dialogados.....	420
Trabajo en	
Grupo.....	422
Grupo de discusión .....	425
Phillips 66.....	425
Tormenta de ideas .....	427
Dramatización .....	428
Mesa Redonda .....	431
Los Cursos interdisciplinarios .....	432
El Aprendizaje basado en problemas .....	434
La necesidad de un contexto áulico adecuado y	
algunas sugerencias para lograrlo .....	436
En qué elementos del currículum se basa el	
aprendizaje basado en problemas.....	440
Los pasos de la metodología.....	442
La definición del Problema .....	443
Método de Casos .....	448

<b>Algunos modelos de aplicación .....</b>	<b>456</b>
<b>Clínica Jurídica .....</b>	<b>465</b>
<b>Taller de lectura reflexiva problemática.....</b>	<b>463</b>
<b>El Aprendizaje Servicio .....</b>	<b>467</b>
<b>Los desafíos del aprendizaje a resolver .....</b>	<b>469</b>
<b>Cómo tender hacia la meta cognición: el aprendizaje estratégico .....</b>	<b>471</b>

## **Capítulo 9**

<b>Evaluación. Aproximación .....</b>	<b>476</b>
<b>En qué consiste Evaluar.....</b>	<b>484</b>
<b>La Evaluación inicial y la evaluación en proceso.....</b>	<b>492</b>
<b>La Evaluación sumativa .....</b>	<b>496</b>
<b>Validez.....</b>	<b>500</b>
<b>Conf iabilidad .....</b>	<b>504</b>
<b>Relación entre Validez y Confiabilidad.....</b>	<b>506</b>
<b>La formulación de juicios de valor .....</b>	<b>507</b>
<b>Orientaciones sobre los instrumentos a utilizar.....</b>	<b>510</b>
<b>Estructuradas.....</b>	<b>511</b>
<b>No estructuradas .....</b>	<b>520</b>
<b>Listas de cotejo o control.....</b>	<b>524</b>
<b>Portfolio .....</b>	<b>526</b>
<b>A modo de Síntesis.....</b>	<b>530</b>

## **Capítulo 10**

<b>Formación Inicial y Formación Profesional Continua .....</b>	<b>531</b>
<b>Algunas aproximaciones al enfoque de Competencias.....</b>	<b>532</b>
<b>La importancia de la formación profesional de Abogados basada en Competencias.....</b>	<b>537</b>

<b>El rol del Formador de competencias profesionales</b>	<b>541</b>
<b>Características a Reunir de los formadores</b>	<b>543</b>
<b>Cuestiones sobre la formación profesional y continua de los Abogados argentinos: hacia el esbozo de una propuesta</b>	<b>547</b>
<b>Modelo de Curso de Iniciación Profesional básico y homogéneo</b>	<b>550</b>
<b>Cuestiones sobre la formación profesional y continua de los Magistrados</b>	<b>558</b>
<b>De un modelo académico a un modelo de formación profesional</b>	<b>569</b>
<b>El formado como depositario pasivo de saberes o como promotor de mejoras</b>	<b>575</b>
<b>La importancia de analizar críticamente las decisiones curriculares</b>	<b>577</b>
<b>El enfoque de competencias aplicado a la capacitación judicial</b>	<b>589</b>
<b>El rol del Formador</b>	<b>591</b>
<b>A modo de síntesis</b>	<b>599</b>
<b>Epílogo. O Prefacio para discutir cómo continuar.</b>	<b>600</b>

## Capítulo 1

### Introducción a la problemática

Constituye un dato innegable en estos días que la Justicia posee una mala imagen en la opinión pública. Y ello engloba a todos los actores de la comunidad jurídica porque nuestro mundo jurídico atraviesa una histórica encrucijada.

Y, como lo ha señalado Luis MARTI MINGARRO, ella es “...una encrucijada en la que los juristas en general, y los Abogados en particular, estamos obligados a adoptar, una vez más, una actitud resuelta en defensa del Estado de Derecho...”<sup>1</sup>, que no puede concebirse sin una Justicia adecuada.

Un trabajo de campo realizado recientemente por la Federación Argentina de Colegios de Abogados y publicado con el nombre de “Abogados, Percepción Pública y Justicia” permite sostener empíricamente este dato.

Los resultados nos ilustran que más de la mitad de la población no cree en la Justicia y 9 de cada 10 están en desacuerdo con el funcionamiento del sistema judicial; 4 de

---

<sup>1</sup> MARTÍ MINGARRO, Luis “El Abogado en la Historia. Un defensor de la razón y de la civilización”, Ed. Civitas, Madrid 2001, Pág. 187

cada cinco no creen tener acceso a la misma y considera que no es independiente del poder político.

El 85 % cree que el sistema judicial beneficia a quienes tienen dinero, y ante la pregunta acerca qué es lo peor en el mismo, el 55 % sostiene que es la corrupción.

En consonancia con ese descreimiento, el 86 % no cree que la mayoría de la población goce de los beneficios del Estado de Derecho, y en el mismo porcentaje consideran que hay que reformar el sistema judicial.

Una cuestión interesante la constituye la respuesta a la pregunta acerca de si el sistema de justicia es idóneo para resolver el problema de la inseguridad. Un 65 % de la opinión pública cree que no lo es. Cuando se les pregunta a los Abogados que por su posición relativa poseen mayores elementos para opinar sobre el funcionamiento del sistema, el porcentaje de descreimiento asciende al 91,9 %.

Múltiples interrogantes enmarcan la cuestión. ¿Es sólo una cuestión de reforma del sistema? ¿Es problema de los Abogados, de los Jueces, de los políticos, de la sociedad en general, de la Educación o de la formación de los Abogados?

La cuestión es en extremo compleja y requiere un análisis pormenorizado alejado de las respuestas simplistas y esquemáticas, que nos conduzca a considerar la mayor cantidad de variables.

El trabajo referido, en una aproximación prima facie, entiende que la primera cuestión sustancial es preguntarnos cómo es la relación entre los argentinos y las normas.

Esta dificultosa relación no puede explicarse solamente desde la idea que somos un país latinoamericano en desarrollo. Por ejemplo, reseña el estudio, se pierden al año 10.000 vidas en accidentes de tránsito, la mitad de las cuales podrían evitarse si se cumplieran las normas vigentes. Pero en Chile o Uruguay no ocurre ello y se trata de países con similitudes históricas y socio económicas.

El estudio plantea que tal vez los argentinos tendemos a pensar que resulta más útil no cumplir las normas que hacerlo, lo cual explicaría también las altas tasas de evasión impositiva.

La segunda cuestión es que la opinión pública posee un fuerte escepticismo que engloba todo lo institucional, producto de diversas crisis, lo cual agudiza la visión sobre las múltiples ineficiencias que tiene el sistema judicial como parte de “lo público”.

Ahora bien, una cuestión que suele soslayarse, es que todos los actores y emergentes reseñados son engendrados por nuestra sociedad. A la sazón los más cuestionados Abogados y Jueces, son parte de la sociedad y fueron



formados en instituciones dentro de la misma, que responden a sus parámetros socio cultural.

Desde este punto de vista, adquiere importancia en la consideración la cuestión educativa, desde la Escuela misma, puesto que esta constituye el primer ámbito institucional donde el niño se asoma a las concepciones de las normas y de la Justicia y del valor de las mismas para la convivencia social.

Para tener una sociedad justa es menester contar primero con una Educación justa, y no podemos acceder a una Educación justa sino definimos la misma, y cómo podemos acceder desde la temprana infancia.

En el enfoque que se propone, una Educación justa es aquella que es capaz de: a) establecer entre los miembros de una sociedad una igualdad de derecho o de pertenencia a través de una Educación básica para “todos” con iguales resultados o igualaciones de libertad, y b) proveer la posibilidad de igualdad de oportunidades reales para acceder a una Educación especializada o superior.<sup>2</sup>

Decía RAWLS que si los ciudadanos de una sociedad bien ordenada pretenden reconocerse mutuamente como

---

<sup>2</sup> Cfe. A GARCIA HUIDOBRO, Juan E., “Educación y Justicia, principios, problemas y políticas” Paper de Seminario de “Gestión de Políticas Públicas en Educación. Lecciones de las Reformas en curso”, USAN, Buenos Aires 11/09/2004 Pág. 21

libres e iguales, las instituciones básicas deben educarles en esta concepción de sí mismos, y deben asimismo exhibir y alentar públicamente ese ideal de justicia.<sup>3</sup>

Múltiples son los lugares del sistema educativo donde puede alentarse ello: el currículum donde deben desarrollarse los contenidos y conceptos de justicia y educación ciudadana; la organización educativa pues solamente si la Escuela es un espacio donde todos los actores viven la democracia habrá aprendizaje de sentido de justicia.; y la estructura del sistema educativo donde se aprenderá a vivir justamente, si no hay desigualdades ni fragmentación.<sup>4</sup>

Para esto es necesario comprender que más allá de las crisis recurrentes sobre la Justicia que pueden ser abordadas con las herramientas coyunturales, una sociedad justa solamente será producto de una sociedad educadora lo cual nos exige siempre esfuerzos cada vez más loables y sostenidos en aras de la mejora de la Educación.

Abarcar todas las cuestiones y variables educativas que contribuyen al nexo entre sociedad y justicia excede las posibilidades de este libro, y por ello nos concentraremos en los aspectos que dentro de ese contexto macro se refieren a la educación de los profesionales del Derecho y sus notas

---

<sup>3</sup> Cit. Por GARCIA HUIDOBRO, Juan E., Ob. Cit. Pág. 23

<sup>4</sup> Cfe. A GARCIA HUIDOBRO, Juan E., Ob. Cit. Pág. 25

distintivas, sus problemáticas y su contextualización en la convicción que dentro del dadero de aspectos educativos aprehensibles constituye una pieza fundamental.

Coincidiendo con la percepción general acerca de la Justicia, la apreciación que se advierte acerca de la formación de los profesionales del Derecho también atraviesa un período crítico. Estos mismos profesionales enarbolan algunas banderas del criticismo dudando de la pertinencia de la formación. El estudio citado, en la parte específicamente relevada con Abogados evidencia que el 44 % (casi la mitad) de los mismos considera que los conocimientos impartidos por la Universidad resultan poco o nada completos; y el 93 % estima que la formación universitaria actual necesita adaptar el currículo para responder a las nuevas demandas.

Pero esa insatisfacción con la formación inicial que pudiera ser asiento positivo de alternativas de formación continua se agota casi en la catarsis de la misma, pues el 77,7 % no realizó ningún trayecto formativo posterior, y el 60,6 % no manifiesta deseo ni predisposición alguna para realizarlos, con lo cual parecería que estamos ante un principio de extinción de lo que algunos metafóricamente denominan “hambre académica”.

Un aspecto que amerita ser revisado prioritariamente, si partimos de esos enfoques, es el de la formación inicial,

tanto en sus aspectos intrínsecos como en su contexto, tratando de ser lo más cuidadosos en el examen de múltiples elementos que coadyuvan al resultado.

Nuevamente la cuestión se nos presenta con suficientes aristas que la tornan problemática, y que nos exigen rehuir las excesivas simplificaciones.

El Educador inglés Robert COWEN apunta que en los aspectos del quehacer educativo, en una sociedad que se pretenda “globalizada”, los análisis deben ser abordados mediante una “lectura de lo global”. Es que más allá de la gran cantidad de adivinanzas habituales derivadas de los intentos de mejora educativa, dice COWEN, el mundo nos invita a jugar en muchas dimensiones, varias de las cuales ni siquiera estamos en condiciones de abordarlas pues no conocemos, por ejemplo, el impacto de las prácticas educativas actuales en las ideologías del futuro o si los nuevos intentos de mejora que emprendamos generarán nuevos momentos de metamorfosis.<sup>5</sup>

Por ende, y resulta presupuesto de este trabajo, la Educación Jurídica o la formación de los profesionales del Derecho no puede comprenderse ni estudiarse como algo meramente instrumental, como muchas veces los profesionales se ven tentados a realizar y como en muchos

---

<sup>5</sup> COWEN, Robert, “¿Comparando futuros o comparando pasados?”, en Revista Propuesta Educativa n° 23, pág. 36, Trad. de Jason BEECH

casos parece orientarse el debate. Por el contrario se requiere encarar los presupuestos básicos contextuales.

Esto nos impide considerar a priori los reduccionismos que alentados por el sentido crítico de la formación inicial se patentizan en ideas expresadas con la mejor buena fe pero en muchos casos sin la suficiente lectura de lo global. Es así que se instalan iniciativas como aquella planteada por quienes reflexionan como solución, el limitar el valor del diploma universitario y establecer un examen de habilitación profesional (único o periódico cada 5 años en sus diferentes variantes). O como la trasuntada por la Ley 26.080 que eliminó la representación de los Abogados en la Comisión de Selección de Magistrados del Consejo de la Magistratura y redujo la misma en el referido Consejo, debiéndose suponer en la interpretación de dicha iniciativa, por lo menos si nos guiamos por algunas de las explicaciones públicas vertidas, que los Abogados no serían percibidos públicamente como profesionales del Derecho, sino como factores desencadenantes de la negativa apreciación pública acerca de la justicia, en suma, meros “corporativos” en el sentido más descalificador del concepto.

En el otro extremo debemos situar a quienes consideran que la situación está razonablemente bien, o los que suponen que un intento de mejora de la formación inicial

podría realizarse sin recurrir al auxilio de las ciencias de la educación, expresado esto por desconfianza o subestimación de las mismas, bastando simplifadamente para quienes así piensan, en contar con un conjunto de reglas o herramientas básicas para mejorar las clases, las más de las veces sin fundamento conceptual.

Dos preocupantes síntomas en este sentido los constituyen, por un lado, el hecho que en algunas Facultades de Derecho la formación para la Docencia no se realiza en las áreas educativas de la Universidad ( a la sazón las Facultades de Ciencias de la Educación o similares) sino mediante la instrumentación de “carreras Docentes”. Ámbito donde se proveen ese conjunto de reglas básicas que distan de la visión que un profesional requiere para comprender el sentido de mejorar su enseñanza y la necesidad de su revisión; como así también del mínimo estudio de la problemática que llevó a la crisis de la misma y su prospectiva.

Por otro lado, los datos estarían indicando que 80 % de los Docentes de las Facultades de Derecho no habría realizado ninguna carrera o Formación específica Docente.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> VIOLINI, Jorge, Conferencia del citado “Mecanismo para el ejercicio profesional temporario. Decisión CM 25/03” en las Jornadas de Habilitación Profesional, Educación Legal e Incumbencias Profesionales realizadas en Córdoba, Mayo 2006 (El Dr. VIOLINI era a esa fecha Director de la Comisión del Mercosur y Derecho de la Integración de F.A.C.A.)

En múltiples conversaciones a lo largo del tiempo he creído percibir, a disgusto por supuesto, que más Docentes de Derecho de lo deseable, pretenden en realidad una guía-receta que entienden y reputan que les sirve, pero que probablemente no les sirve a los alumnos. Es que esas guías-recetas forman parte del currículo que el 93 % de los egresados, como se vio, estiman necesario reformar.

¿Cómo abordar entonces la problemática de la educación de los profesionales del Derecho y sus notas distintivas, sus problemáticas y su contextualización, ante tamaña complejización y desde una lectura de lo global?

Nada más atinado en este sentido y aspecto que recurrir a la prudencia en el tratamiento del tema, no referida ésta ni como un conocimiento, ni como un arte, sino como el hábito verdadero y razonado para actuar según lo que es bueno o malo para el hombre., según lo que cada individuo debe hacer en cada caso, de acuerdo con su personaje social y con la situación en la que se halla según el originario sentido que le asignara ARISTOTELES.

Para el estagirita la “phronesis” estaba compuesta por tres virtudes: el coraje para aceptar el rol que a cada uno le toca; la justicia para reconocer qué le corresponde a cada uno de acuerdo con su rol; y la honestidad intelectual para desempeñarlo.

Los Abogados y en particular los Docentes de Derecho deben poseer el coraje para afrontar el rol y la responsabilidad que les toca en esta etapa de crisis sobre la justicia.

Todo intento de modificar las formas de enseñar y aprender el Derecho en sociedades intensivas en uso del ‘conocimiento’, son intentos que, respecto de la Formación Inicial del Abogado, poseen su lugar privilegiado de realización en las aulas de las facultades, y luego deben complementarse con otras opciones de formación continua.

Difícilmente las discusiones y antagonismos desnutridos de diálogo y (en oportunidades) de prudencia, contribuyan a ello, no obstante que “A lo largo del último medio siglo la Abogacía ha acertado a desarrollarse extraordinariamente como tal ejercicio profesional y, de la misma forma, una de sus características más definidoras es también la reafirmación de su potencial creador, su capacidad de contribuir activa y resueltamente a la constante renovación y perfeccionamiento del ordenamiento jurídico.”<sup>7</sup>

Por ello este libro intenta proponer un marco general de elementos y orientaciones en el análisis prudente de la cuestión, que contribuya a un superior examen de la construcción de intentos de mejora de los objetivos de formación inicial de los profesionales del Derecho en cada una

---

<sup>7</sup> MARTÍ MINGARRO, Luis, Ob. Cit. Pág. 159



de las Facultades; y presentar alternativas a los objetivos de formación continua para la iniciación y desarrollo profesional, sin obviar los aspectos atinentes a la Formación Judicial. Ese es el cometido y el enfoque que nos alienta.

Resulta oportuno repensar la sabiduría que atesora la prudencia aristotélica, dado que como sostiene MAC INTYRE recreando algunos conceptos al respecto, nadie se encuentra en la sociedad aislado, dotado de obligaciones universales o con una exigencia de libertad absoluta, sino que vivimos en continua relación con el prójimo, transformándose la moral en un problema de relación con los demás.<sup>8</sup>

Para el pensador referido, resulta obvio, que la prudencia es el principal elemento de la Ética, de nuestro modo de ser en esa relación con los demás.

Advirtamos entonces la dimensión de la crisis asumiendo un rol sensato mediante el diálogo fructífero, ventajoso, abandonando la imprudencia de la desmesura, y reconociendo qué le corresponde a cada uno, de acuerdo con el rol que le haya tocado interpretar en esta etapa.

“Curiosamente los Abogados, tan prolíficos en su producción de trabajos jurídicos, vienen siendo muy parcos a la hora de escribir sobre su propio oficio. Con ello se perjudica

---

<sup>8</sup> MAC INTYRE, Alystaire, “Tras la Virtud”, Ed. Crítica, Barcelo, 1987 cit. Por SCAVINO, Dardo, “La Filosofía Actual. Pensar sin Certezas”, Pág. 160, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000

a la nuevas promociones, muy necesitadas de saber lo que ni en la Universidad se enseña, ni en los libros de Derecho se aprende,..."<sup>9</sup>

## **Educación Legal y Habilitación Profesional**

Tratando de, como se manifestó, abordar la problemática de la Formación de los profesionales del Derecho (sus notas distintivas, sus problemáticas y su contextualización) desde una lectura de lo global, presentamos en este Capítulo el conjunto de las notas esenciales y las tensiones que pueden hallarse al examinar el conjunto de aspectos que se despliegan, tanto en el desarrollo de esa cuestión, como en la de los aspectos inherentes a la Habilitación Profesional.

Esa lectura de lo global impone comenzar analizando ambas cuestiones, desde su inmersión en un contexto aún más amplio, que es el constituido por la crisis y transformación de la Educación Superior.

Como sostiene Clark KERR "...las Universidades son, por naturaleza de su compromiso con el avance del conocimiento universal, esencialmente instituciones

---

<sup>9</sup> PEDRIOL RIUS, Antonio, Prólogo al Libro del Dr. José M. MARTINEZ VAL "Abogacía y Abogados"

universales, pero han vivido, cada vez más, en un mundo de estados-nación que tienen designios sobre ellas.”<sup>10</sup>

La pregunta que el Autor referido se formula es: “¿Dónde posiciona esta identificación dual a las instituciones entre un paraíso académico mítico y un a veces real infierno terrenal, y cómo afecta el cómo pueden actuar?”

Desde nuestro punta de vista esa afectación a los modos actuar interactúa en la formación de las diversas profesiones, y en lo que atañe a la abogacía particularmente en quiénes y cómo los formamos.

Siguiendo al Autor citado en sus opiniones, resulta evidente que una agenda actualizada de discusión de la formación de los Abogados, concordante con lo que KERR denomina “El nuevo rango de intereses”, no debería soslayar la mayoría de los puntos que el referido autor reseña: Más y mejor investigación, más habilidades que en la ciencia e ingeniería solamente, un componente cada vez más internacional en los estudios, más y mejor entrenamiento en idiomas, más y mejor estudios de área, más y mejor contacto intelectual con otras naciones, más conocimiento y mayor entendimiento global y más acceso a la educación superior

---

<sup>10</sup> KERR, Clark, “Higher Education Cannot Escape History. Issues for the Twenty-First Century”, pág. 6, Ed. State University of New York Press, Albany, 1994

para apoyar la igualdad de oportunidad lo que lleva a la multiplicación de instituciones universitarias.<sup>11</sup>

Esta última cuestión, como se verá, posee particular relevancia en la Abogacía.

### **Inventario de tensiones en el marco de transformación de la Educación Superior**

Realizando un panorama mundial a finales de los Ochenta, KERR sostenía que el mismo indicaba (y se traslada a la actualidad), que la educación superior “...es el segmento más grande de casi todas las sociedades”. Entre la mitad del Siglo XX y 1990 se completó un importante ciclo de expansión. Ejemplificativamente entre fines de la Década de 1940 y principios de los Noventa la cantidad de estudiantes se decuplicó (de 6 a 58 millones). La cantidad de instituciones en el mismo período creció de 35.000 a 260.000.<sup>12</sup>

Correlativamente con lo expresado para el nivel mundial, hacia 1990 en América Latina se completó un mismo ciclo. La cantidad de estudiantes creció de 240.000 a más de 7 millones.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> KERR, Clark, Ob. Cit., pág. 11

<sup>12</sup> KERR, Clark, Ob. Cit., pág. 12

<sup>13</sup> BRUNNER, Joaquín (Coordinador), “Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del Año 2000”, Documento Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior, Pág. 4, Universidad de Colombia, Bogotá, 1995

A esta transformación los estudios asocian cuatro procesos que se producirían en referencia a las universidades: a) Multiplicación y diferenciación de las instituciones; b) Creciente participación del sector privado; c) Ampliación y diversificación del cuerpo docente; d) Aumento del número de los graduados y creciente diversificación de las especializaciones de los mismos.<sup>14</sup>

En América Latina, como se anticipó, se verifica una línea de expansión creciente en consonancia con la mundial. Según el Informe citado, las Instituciones se decuplicaron desde 1950 pasando de ser alrededor 75 Universidades casi todas ellas de carácter oficial o público, a más de 300 universidades públicas y cerca de 400 Universidades Privadas.

Cabe destacar como lo señala el Informe, que en Latinoamérica el modelo de Universidad Pública ha sido “el modelo” de referencia para el resto de las universidades, aunque entre ellas exista un alto grado de diferenciación según distintas variables tales como: antigüedad, trayectoria, complejidad organizacional, yuxtaposición de funciones de investigación y docencia y diversidad de áreas del conocimiento, entre otras.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> BRUNNER, ob. Cit. pág. 5

<sup>15</sup> BRUNNER, ob. Cit. pág. 5

Debe advertirse que estas variables para el análisis son fundamentalmente organizativas, y no agotan las posibilidades de clasificación, que pueden ser realizadas desde otro punto de vista.<sup>16</sup>

Según el informe de BRUNNER, la complejidad como característica organizativa, parecería ser un atributo que sólo un reducido número de universidades (que según el Autor referido variaría entre 1 y 10 de acuerdo al país), puede presentar.

Las universidades denominadas “complejas” serían aquellas entidades que combinan actividades sistemáticas y variadas de investigación, y docencia de pre y postgrado en un número importante de áreas del conocimiento.<sup>17</sup> El resto de las universidades oficiales son exclusivamente docentes con fuerte énfasis en la formación profesional.

La completitud según BRUNNER, se refiere a las universidades que presentan como característica central una oferta completa de carreras en la mayoría de las áreas del conocimiento. Por el contrario pueden caracterizarse como

---

<sup>16</sup> Puede mencionarse la realizada por el Dr. Felipe FUCITO en base a los fines de cada Universidad, en su Investigación acerca del Profesor de Derecho denominada “El Profesor de derecho de las universidades de Buenos Aires y nacional de La Plata : un estudio comparativo”. Ver en “Los Modelos de Universidad: un análisis tipológico” la clasificación entre Universidades Tipo 1 Modelo histórico ligado a la excelencia, Tipo 2 Modelo masivo y Tipo 3 Modelo de promoción y titulación de bajo nivel

<sup>17</sup> BRUNNER, ob. Cit. pág. 5

incompletas a aquellas instituciones que ofrecen un número limitado de programas en áreas de conocimiento y además los mismos proponen trayectos diversificados dentro de cada una de esas áreas. Por el tipo de oferta, puede afirmarse que muchas de las universidades privadas son en su gran mayoría universidades incompletas. Pero, según BRUNNER, pueden encontrarse pocas completas y algunas especializadas (las que ofrecen formación en una sola área al estilo de los Institutos Universitarios).

Conforme al informe de BRUNNER<sup>18</sup>, se infiere que el número de universidades privadas aumentó notablemente durante el período de referencia. En ese contexto de expansión, y en algunos países como Brasil, Colombia o Chile la mitad o más de la matrícula se halla localizada en el sector privado.

LEVY<sup>19</sup> realizando un análisis de las Universidades privadas latinoamericanas, construye una clasificación no basada tanto en aspectos organizativos, sino en los fines de formación que las mismas tratan de lograr, explícita o implícitamente. De su análisis se infiere que esos fines determinan u operan en definitiva, sobre los criterios

---

<sup>18</sup> BRUNNER, ob. Cit. pág. 5

<sup>19</sup> LEVY, Daniel C., "Higher Education and the State in Latin America private challenges to public dominance", University of Chicago Press, Chicago, 1986 cit. por BRUNNER, Ob. Cit.

organizativos. La universidad se organiza orientándose por criterios que responden explícita o implícitamente a esos fines.

Así las clasifica en confesionales, de elite o de absorción de demandas estudiantiles.

Las confesionales resultan ser selectivas desde el punto de vista académico y se preocupan por sostener una tradición académica y un ideario que las llevó a ser selectivas respecto del alumnado aunque en la actualidad ello parecería ser abierto y flexible. Suelen ser católicas pero las hay de otras religiones.<sup>20</sup>

Las de élite son universidades muy preocupadas por el tema de la calidad y selectivas también académicamente. Esa selectividad académica suele basarse en altos costos de sostenimiento y por ende de acceso, lo que las transforma en muy selectivas socialmente, situación que no parece incomodarlas, sino que pasa a componer parte de su identidad. Los Alumnos pagan por su excelencia académica pero también por el valor agregado de “pertenecer” o del hipotético rédito de una mejor conexión con el mercado laboral.

---

<sup>20</sup> Por ejemplo la Adventista del Plata sita en General San Martín, Provincia de Entre Ríos, que fue una de las primeras universidades privadas en obtener el reconocimiento definitivo del estado luego de la vigencia de la Ley 24.521



Finalmente las de absorción de demandas estudiantiles se destinan precisamente a ese objetivo; captar a aspirantes a carreras de alta demanda que se organizan con criterios de bajo costo de inversión y producción.

Esta clasificación puede visualizarse como parcialmente coincidente con la mencionada por FUCITO. Decimos parcialmente porque la clasificación referida por este Autor incluye también a las universidades públicas. No obstante en ciertos aspectos respecto de las privadas, se pueden advertir coincidencias de interés.

Las universidades que según FUCITO responde al modelo masivo, por sus fines parecen corresponderse con las de la universidad pública actual. Menciona que el Modelo Masivo será “el que reconozca el cumplimiento.....: 1) Educación general postsecundaria, 3) Suministro de mano de obra calificada, 7) Movilidad social para los hijos de familias de sectores medios y bajos, 8) Prestación de servicios a la región y a la comunidad local, y 9) Paradigmas de aplicación de políticas nacionales, tales como la igualdad de oportunidades para mujeres y minorías raciales....”<sup>21</sup>

En lo que más interesa a la Abogacía, destacaremos algunas de las notas detalladas por LEVY referidas a las universidades privadas de absorción de demandas

---

<sup>21</sup> FUCITO, Ob. Cit.

estudiantiles, que resultan coincidentes en general con lo que FUCITO denomina promoción y titulación de bajo nivel.

Según LEVY y como se anticipó, estas Universidades se caracterizan por concentrar su oferta de servicios educativos en torno a un núcleo de carreras que poseen como características principales: a) alta demanda por parte de aspirantes; b) bajos costos de producción.

Según FUCITO, refiriéndose al tercer tipo de universidades que menciona como de la promoción y titulación de bajo nivel, existiría una cantidad de personas de bajo nivel que por carecer de recursos e historia personal adecuada, "...no se ponen a la altura de los estudios terciarios, de modo que la universidad baja hasta ellos".<sup>22</sup> El bajar hasta ellos, debe ser interpretado como la resignación de todo objetivo de excelencia educativa en función de adecuarse al nivel de los alumnos.

FUCITO agrega que "En rigor, podría pensarse que esta universidad cumple limitadamente el suministrar alguna movilidad para familias, si no proletarias, por lo menos de clases menos favorecidas, pero siempre ubicadas en los límites de la clase media."

LEVY sostiene que a raíz de ello, estas universidades suelen operar como "fábricas de títulos" y FUCITO

---

<sup>22</sup> FUCITO, Ob. Cit.

coincidentalmente sostiene que los Docentes de los otros tipos de universidades consideran que las mismas “regalan” títulos y que se trataría, en la percepción, de una “estafa educativa organizada”.

En ambos casos, lo que se señala es un descrédito de la actividad educativa y de sus resultados; y si bien LEVY la sitúa exclusivamente en las Universidades privadas, FUCITO comprende a ciertas universidades públicas también. La diferencia estriba en que LEVY sitúa los fines de la mayoría de estas universidades en el lucro, en tanto que FUCITO argumenta que algunas universidades públicas, rescatando la idea de la masificación y democratización del acceso al nivel superior, incurrir en las mismas características y deficiencias.

Ahora bien, hay que tener presente que estas clasificaciones pueden operar prudentemente como marcos de análisis interpretativos de la realidad, pero no pueden estratificar la misma, que resulta siempre mucho más rica y generosa.

En efecto, por caso, FUCITO sostiene que el cuerpo Docente mayoritario de las universidades que menciona como de la promoción y titulación de bajo nivel, posee algunas características visibles como ser sumamente limitado en su formación, experiencia, capacidad crítica y posibilidades de actualización. Pero es dable advertir que esas características,

en lo que hace a la enseñanza del Derecho, son pasibles de ser encontradas en no pocos Docentes de las universidades públicas del modelo que denomina masivo o democrático, en lo que hace al quehacer formativo: falta de muchos elementos formativos como para tener conciencia de tales fallas u ocultamiento de las mismas. De ello nos habla claramente el dato aportado por el Dr. VIOLINI.

No solamente que las categorías de análisis no pueden estratificar la realidad, sino que además existen otros elementos que tornan más compleja la situación y que se relevan en el estudio coordinado por BRUNNER, con particular impacto sobre los estudios de Abogacía. Por caso se refiere que el incremento de los docentes provocó el paso de 25.000 hace más de 40 años a más de 600.000, llegándose a incorporar en algunos países en promedio 9 docentes por día. De este total, una ínfima fracción son profesores investigadores con dedicación a la docencia de postgrado, y el mayor universo de los mismos se encuentra concentrado principalmente en Brasil, México y Argentina. Un contexto que nos plantea enormes dificultades del sistema para contribuir a su adecuada formación y capacitación y que se refleja nítidamente en la enseñanza del Derecho.

Las universidades graduaban aproximadamente, a 25.000 estudiantes anuales, cuya mayoría egresaba de las

carreras de Derecho, Educación y Medicina. Actualmente se gradúan anualmente cerca de 600.000 alumnos.

Entre las clasificaciones que se realizan acerca del Sistema Argentino de Nivel Superior, el informe lo caracteriza como un sistema nacional de gran tamaño y complejidad, dado que comprende una matrícula superior a 1.000.000 de estudiantes (incluyendo el nivel superior no universitario), con 500 o más establecimientos de educación superior. A su vez, se lo considera el más avanzado en su proceso de masificación y el más diversificado en cuanto a su base institucional, alcanzando el umbral de masificación (más del 15 % del grupo etéreo respectivo).

Asimismo, el informe coordinado por BRUNNER<sup>23</sup> indica que a los efectos del análisis, se denomina Modalidad de coordinación al modo de ensamble del conjunto de dispositivos que regulan la relación entre las instituciones, el gobierno y los mercados (estudiantil, de docentes, de reputación, de financiamientos, de inserción laboral).

El informe refiere que en América Latina la modalidad de coordinación posee rasgos comunes:<sup>24</sup>

a) El Estado establece el marco global de actuación de las instituciones, asegurando a las públicas el financiamiento y la plena autonomía académica y sujetándolas, como

---

<sup>23</sup> BRUNNER, ob. Cit. pág. 10

<sup>24</sup> BRUNNER, ob. Cit. pág. 11

contrapartida, a una serie de controles que en la práctica son meramente burocráticos.

b) El Estado autoriza paralelamente el funcionamiento de instituciones privadas sin financiamiento estatal y establece un sistema de reconocimiento oficial mediante un procedimiento político-administrativo que, debido a su limitada capacidad de acción, con frecuencia es insuficiente para contener la dinámica de la proliferación de establecimientos.

c) El amplio grado de discrecionalidad otorgado a las entidades públicas y privadas en este esquema de contexto, y el hecho de que las primeras cuentan con total financiamiento estatal con independencia de su desempeño y sin mayores controles que los meramente burocráticos, otorga un poder significativo a estas instituciones.

En general, en América Latina el tipo de coordinación imperante, habría tratado de evitar cualquier tipo de competencia abierta cualitativa entre las instituciones al estilo de los ranking, pero creando una jerarquía de instituciones por vía administrativa o de la asignación pública de recursos. Ello le permite sortear evaluaciones comparativas que pudieran focalizar mayor atención sobre la cuestión de la calidad de la formación.

El informe coordinado por BRUNNER le asigna diversas connotaciones negativas al modelo de coordinación

imperante, connotaciones que redundan en definitiva, en desmedro de la calidad educativa.

Así sostiene por ejemplo, que el modelo de coordinación "...posee elementos de coordinación burocrática, en la medida que se busca gobernar el sistema mediante leyes y reglas pero, en general, los organismos centrales de administración no tienen capacidad de supervisar el cumplimiento de esas leyes y reglas...."<sup>25</sup> "Al final, el papel de la burocracia gubernamental se ve limitado a cursar los fondos destinados por la ley de presupuesto a las instituciones, sin tener casi ninguna ingerencia en la programación y uso de esos recursos".

Agrega que "...en vez de existir, efectivamente, una "arena de negociación", en América latina esos diversos intereses tienden a ser acomodados al margen del proceso democrático, sin que exista un debate público transparente sobre los asuntos de la educación superior...Mas bien, lo que tiende a primar es la defensa de los intereses corporativos, facilitada por el hecho de que las instituciones no necesitan dar cuenta de su gestión ante la sociedad; una actitud oscilante de los Gobiernos que se mueven entre los polos de la intervención autoritaria y la total ausencia de políticas; y unas formas perversas de "politización" del gobierno

---

<sup>25</sup> BRUNNER, Ob. Cit., pág. 11

institucional que frecuentemente llevan a entorpecer las decisiones o a una extrema rigidez de gestión”.<sup>26</sup>

Finalmente, a este respecto, el informe indica que existe una nueva forma de expresión corporativa de las instituciones en los países de la región, a través de las organizaciones de las universidades nacionales.

En la Argentina existe el Consejo Interuniversitario Nacional (C.I.N.) que agrupa a las universidades públicas y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (C.R.U.P.). Ambos poseen representación legal en el Consejo Federal de Educación en aras, en teoría, de articular las decisiones de política educativa de un sistema educativo nacional.

La experiencia indica que la representación y la “arena de negociación” suele focalizarse en determinados intereses corporativos, estableciendo, en general, canales de negociación paralelos.

Efectivamente el rol del control burocrático se ve limitado a cursar los fondos destinados a cada institución por la Ley de Presupuesto; pero la discusión acerca de la distribución originaria, dista de realizarse en el ámbito del Poder Ejecutivo, a tal punto que la denominada Planilla Anexa (en la que constan los fondos asignados a cada institución en modalidades no necesariamente sistemáticas) depende en

---

<sup>26</sup> BRUNNER, Ob. Cit., pág. 12



gran medida de la capacidad de lobby de los legisladores de la región a la que pertenezca la institución, sin que los fondos asignados tengan patrón objetivo mensurable.<sup>27</sup>

Es histórico que un eje de defensa corporativa fundamental para las instituciones (tanto públicas como privadas) es poder influir (o “colocar” como suele denominarse vulgarmente) en la designación del Secretario de Políticas Universitarias, que sería el teórico órgano burocrático encargado de controlarlas. De hecho desde hace varios años la mayoría han sido ex Rectores de universidades.

Pero el grado de negociaciones paralelas llega al extremo de producir casos tan curiosos como el de una Universidad, que ante el informe negativo respecto de su creación emitido por el órgano burocrático de control y las propias asociaciones institucionales, y con la renuencia del Ministro de Educación a considerar viable su creación, ante la presión de los legisladores de la región fue creada por Decreto de Necesidad y Urgencia emitido directamente por el Presidente.

Las formas perversas de politización del gobierno institucional son bien conocidas por los Docentes universitarios y padecidas en muchos casos. En algunos casos (no en la mayoría por cierto), en las universidades

---

<sup>27</sup> Esta situación por ejemplo provoca históricamente disparidades difíciles de justificar en la inversión por alumno cuando se compara regionalmente

públicas suelen imponerse estrategias clientelísticas que priorizan objetivos políticos de posicionamiento coyuntural y que tienen que ver con el acceso a los espacios de poder, y no con la calidad educativa. Las formas perversas en sus expresiones más bajas, ocasionalmente suelen ganar terreno en diferentes formas para cooptar voluntades: concursos que se llaman y luego se paralizan, concursos que no se llaman, agresiones cruzadas, plus por dedicaciones sin motivación aparente, rectores que durante mucho tiempo no pueden acceder a sus oficinas, etc..

La experiencia indica que tal vez lo más negativo de estos aspectos, y desde el punto de vista de las políticas educativas, es que pese a diversos intentos de diferentes gobiernos, nunca fue posible realizar una real articulación entre los demás niveles del sistema educativo nacional y el nivel superior universitario, con lo cual la compartimentación, y en muchos casos la falta de sentido, reinan sin inconvenientes.

A ello se agregan otras complejidades que surgen de diferentes dimensiones del fenómeno educativo.

### **Una perspectiva desde la Economía de la Educación**

La idea expresada por FUCITO (y que antes se citó), que indica que existiría una gran cantidad de personas que por carecer de recursos e historia personal adecuada, no se

ponen a la altura de los estudios terciarios, podría parecer simplista sino se la analiza mediante una lectura de lo global. De otro modo se podría pensar que esas personas, por su presunta imposibilidad de ponerse a la altura de los estudios terciarios, carecerían del Derecho a insertarse en otros niveles del sistema educativo.

Por el contrario, ello ocurre precisamente porque los niveles anteriores del sistema educativo han logrado, mal o bien, niveles de universalidad en el acceso. Aunque ese logro inicial no sea actualmente suficiente y reste lograr equidad al interior del sistema, para que todos los alumnos no solamente accedan, sino para que además obtengan niveles homogéneos de formación, lo que constituye la gran asignatura pendiente.

Ello ocurre porque todavía no se ha logrado un nivel adecuado de justicia educativa. La idea de justicia educativa es una idea compleja, que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Originalmente se la referenciaba exclusivamente con la necesidad de crear condiciones para la igualdad de oportunidades que habitualmente se denominan igualdad de posibilidades de acceso al sistema educativo.

Una segunda etapa evolucionó en el sentido de considerar que el acceso al nivel educativo no basta; resulta necesaria la provisión de los medios obligatorios para un

desarrollo equitativo dentro del sistema. Aquí las desigualdades deben utilizarse positivamente y deben consistir en otorgar un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad que se han insertado en el sistema, darles más apoyo y sostén a efectos de reducir las desigualdades iniciales.

El tercer nivel de aspiración de la idea de justicia educativa supone orientar las desigualdades positivas a una igualdad final de capacidades potenciales para que todos los alumnos puedan egresar en condiciones equitativas y ponerse, en iguales condiciones, por caso que todos los alumnos egresados del nivel medio se encuentren a la altura de los estudios terciarios.<sup>28</sup>

Pero el desarrollo de ello es muy complejo. A este desarrollo lo denominamos en sentido general igualaciones de ciudadanía<sup>29</sup> y lo relacionamos expresamente con los aspectos que se enunciaron en el sentido de la Educación, porque no hay proyecto posible de sociedad justa para construir, sino hay igualdad de capacidades para actuar, y el conjunto de capacidad refleja la libertad de la persona para

---

<sup>28</sup> En dicho sentido GARCIA HUIDOBRO, Juan E, Ob. Cit.

<sup>29</sup> PALACIO, Sergio, “La Escuela que No miramos, Entre la resistencia al fracaso y la construcción del éxito”, Pág. 123 , Ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2003

elegir entre posibles modos de vida, para construir su propio proyecto.

En este sentido la injusticia en educación es una modalidad primaria de desigualdad social, por estar ligada a la capacidad de acción y de libertad de las personas; se comporta como una desigualdad generadora de mayor desigualdad.<sup>30</sup>

En nuestro país, respecto del nivel medio, nos encontramos con la primera de las etapas evolutivas de la idea de justicia educativa en pos de ser cumplida completamente, dado que la Ley 26.202 sancionada en Diciembre de 2006 es la que establece la obligatoriedad de los estudios de nivel medio en todo el país.

Universalizar la educación media parece ser un sueño largamente acariciado por los educadores y que más de una vez, cuando se comenzó a plantear el tema en la segunda mitad de la Década de los noventa, provocó un escozor en la piel de los Ministros de Economía.

Incluso aún se pueden escuchar algunas voces escépticas que descreen de la factibilidad real de la concreción de tal objetivo en un plazo razonable, fundamentalmente por la dimensión del financiamiento necesario para lograrlo.

---

<sup>30</sup> GARCIA HUIDOBRO, Juan E., Ob. Cit. Pág. 20

Es que la experiencia indica que cuanto mayor es el financiamiento necesario para lograr un objetivo educativo y sostenerlo en el tiempo mayores son las posibilidades que la voluntad política de la clase dirigente amaine en el intento. Los períodos de crisis son ilustrativos al respecto.

No obstante el dejar atrás la crisis y la expectativa de crecimiento económico permiten extender los objetivos y apostar a su logro.

Ahora bien, desde el punto de vista de la educación superior, debemos tener presente que el logro de esos niveles de universalidad en el acceso que se corresponden con la primera etapa evolutiva de la idea de justicia educativa, supone paralelamente dos costos a asumir que tienen directa relación con la calidad formativa.

Si se logra cumplir el objetivo primario deseable que consiste en universalizar el acceso a la finalización del Nivel Medio, el impacto matricular torna inestable el sostenimiento de la línea de calidad educativa. A mayor cantidad de alumnos de manera masiva en el nivel medio, le sigue en los primeros tiempos un resentimiento del sostén de la calidad educativa, originada en la adaptación del sistema a un nuevo universo. El realismo mágico puede hacer suponer que ello es fácilmente superable, pero será muy difícil en lo inmediato lograr esa

“igualdad de altura” en el sistema superior que reclama FUCITO.

Los nostálgicos de cierto modelo de excelencia universitaria, que reivindican pasados gloriosos donde el nivel académico habría sido posible por la también excelencia de los alumnos, ignoran un elemento central: en aquellas épocas, no tan lejanas, la universidad pública era un lugar, que a despecho del ingreso irrestricto y gratuito, se mantenía como un sitio de privilegio, estadísticamente para muy pocos. Y esos pocos no provenían obviamente, de los sectores menos aventajados de la sociedad, con lo cual, lograr mejores niveles, era menos dificultoso.

Ese constituye el primer costo a asumir, temporáneo por cierto, pero real.

El segundo costo a asumir, consiste en que paradójicamente, al logro del objetivo de acceso universal al nivel medio, suceda el fenómeno conocido desde la Economía de la Educación como «devaluación educativa», que consistiría en la pérdida de importancia de ciertos niveles académicos cuando se generaliza su obtención, cuando se expande la cobertura, y, sobre todo, cuando crece el número de egresados.

SOLARI la describe de una manera sencilla diciendo que cuando muy pocos, proporcionalmente, egresan de un Nivel

(por caso el nivel Medio) tal credencial posee una importancia social y económica relevante. Pero que cuando se universaliza el acceso al Nivel y todos o casi todos egresan, pierde importancia, por lo que la demanda se traslada a niveles más altos y así sucesivamente.<sup>31</sup>

En términos prácticos significaría que las personas deberían cursar más años de estudios para acceder a ocupaciones o salarios similares a los que en la generación precedente se alcanzaban con menos años de escolarización. Y ello se traduciría en que, con el transcurso del tiempo las nuevas generaciones se verán obligadas a alcanzar más años de escolarización para acceder a similares niveles de bienestar.

Por ello, si se logra alcanzar el objetivo de la obligatoriedad de la Educación Media, es necesario tener presente que luego aumentaría la presión de acceso al Nivel Superior con la consiguiente expansión de la matrícula, a lo que sucedería el fenómeno del primer costo: el resentimiento del sostén de la calidad educativa, originada en la adaptación del sistema a un nuevo universo.

---

<sup>31</sup> FRANCO, Rolando y ESPÍNDOLA, Ernesto, “La educación media, clave del crecimiento y la equidad” en “La educación, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe”, Pág. 6 puede consultarse en <http://www.iadb.org/sds/doc/RamaEducEquid.pdf>



También se puede producir el fenómeno paradójico que señala KLEES: “Las credenciales requeridas para la obtención de un empleo están aumentando, probablemente situándose muy por encima de las justificadas por el contenido del mismo. La inflación de diplomas hace que sean infravaloradas, lo que conduce, a una demanda cada vez más elevada de educación”.<sup>32</sup>

Todo ello agrega presión sobre el nivel superior, y es pasible suponer que la misma se incrementará en lo que se refiere a las demandas estudiantiles. Desde el punto de vista de algunos autores de Economía de la Educación, la rentabilidad privada<sup>33</sup> de los diplomas de formación superior sería ventajosa respecto de los de otros niveles, y por ello y por la creciente devaluación de las credenciales del nivel medio, se explicaría la atracción de los estudios de nivel superior.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> KLEES, Steven J., “La Economía de la Educación; una panorámica algo más que ligeramente desilusionada de dónde estamos actualmente” pág. 70, En “The prospects for Educational Planning”, Cailloods, Francoise (ed), IIE, París, 1989, págs. 244-291, UNESCO 1989

<sup>33</sup> Beneficios esperados (aumento de los ingresos netos por estudiar un período adicional) son mayores que los costos

<sup>34</sup> DE MELLO E SOUZA, Alberto “Financiamiento de la Educación en América Latina: Enseñanzas de la Experiencia”, en “Equidad y Financiamiento de la Educación en América Latina”, pág. 27. Debe tenerse presente ciertas objeciones realizadas a la utilización de los incrementos de los ingresos como una medición de los beneficios, que algunos consideran una medición muy parcial de la eficiencia de las inversiones educativas por Ej. KLEES, Steven J., “La Economía de la Educación; una panorámica algo

Es que "...las brechas o diferenciales de ingreso entre los trabajadores con educación superior y los que tienen un menor nivel educativo aumentaron en la última década. Este fenómeno es conocido en la literatura reciente como la polarización de los mercados de trabajo y parece ser una característica de la llamada economía basada en el conocimiento".<sup>35</sup>

Desde esta perspectiva y analizando variables económicas, se considera que los rendimientos privados son mayores que los sociales en el ámbito universitario<sup>36</sup>, y suele formar parte del argumento de muchos de los que sostienen que (entre otras cosas por dicha cuestión) dicha diferencia en los rendimientos debe tenerse presente para formular otras

---

más que ligeramente desilusionada de dónde estamos actualmente" En "The prospects for Educational Planning", Caillods, Françoise (ed), IIE, París, 1989, págs. 244-291, UNESCO 1989. No obstante se realiza la referencia dado que no estamos analizando aquí la eficiencia de la inversión educativa, sino la percepción que la gente puede tener de los impactos sobre sus ingresos y cómo podría actuar en consecuencia.

<sup>35</sup> LLAMAS HUITRON, Ignacio, "Equidad en la Asignación de Recursos en Educación", en "Equidad y Financiamiento de la Educación en América latina", pág. 68

<sup>36</sup> PSACHAROPOULOS, G. y WOODHALL, M., "Educación para el Desarrollo: un análisis de opciones de inversión", pág. 121, Ed. Tecnos, Madrid, 1987. Estos autores indican que los cálculos de la tasa de rendimiento privado en la Educación Superior generalmente son más del 10 o 12 % y a veces llega a estar entre 30 y 40 %

alternativas de financiamiento del sistema de nivel superior, si se prioriza la expansión del mismo.<sup>37</sup>

Sobre el particular, y en ese sentido, es probable que una transferencia del costo estatal al sector privado, por caso mediante el pago en una universidad privada, no desincentivaría la opción para un buen número de familias, dado el mayor margen de rentabilidad de la inversión en mayor educación y otros efectos.

A los efectos de este trabajo no priorizamos la cuestión del financiamiento, sino la referencia de algunos aspectos económicos que pueden guardar influencia en la orientación de las demandas estudiantiles, que nos parece pertinente incorporar para una mejor lectura global del contexto.

Es que es posible que en virtud de esas variadas condiciones de orientación hacia la formación superior, y en lo que interesa particularmente por la universitaria de la Abogacía, se genere una demanda mayor que, como vimos, es absorbida en gran parte por un tipo de universidades privadas que posee rasgos comunes en América Latina y cuya caracterización se aplica (en términos generales) a las existentes en la Argentina.

---

<sup>37</sup> Otras alternativas no significa necesariamente eliminar la gratuidad de los estudios universitarios en la universidad pública, sino por ejemplo alguna clase de gravamen a los graduados en las mismas basado en la mayor rentabilidad privada de la inversión en Educación

De acuerdo a ello, y como se vio, forma parte de la creencia de buena parte de la Abogacía organizada, que se estaría produciendo una devaluación de los diplomas universitarios, resultado de una denominada inflación de graduados en ciertas carreras profesionales. Puntualmente las que por diferentes razones, entre las cuales pueden detallarse las señaladas, combinan una alta demanda con un bajo costo de producción, entre las cuales se encuentra el caso de Derecho.

Asimismo, los bajos costos de producción que representan esas carreras para la universidad que trata de absorber esa demanda, se correlacionan para la obtención de los mismos, con cuestiones que desde el punto de vista de los estudiantes favorecen sus expectativas, pero que en realidad consisten en facilidades derivadas de esos bajos costos: sistemas de exámenes libres, flexibilidades de cursada, focalización en la formación profesional teórica sin actividades de investigación, y bajo contenido práctico, lo cual supone básicamente ahorro de tiempo requerido para evolucionar en la carrera y dificultad del sostén de niveles mínimos de calidad.

Y en este sentido, es legítimo suponer que en virtud de las referencias reseñadas, y encontrándonos ante una "...rápida expansión de la cantidad de diplomados, combinada

con la proliferación de instituciones de ambiguo prestigio alentada por el sistema de coordinación imperante que no posee o no ejerce en extremo los controles deseables, la situación polifacética podría estar incidiendo y provocando una menor capacidad de la formación a la que corresponden los títulos de los egresados de dichas carreras para discriminar habilidades y conocimientos en el mercado laboral.<sup>38</sup> Podríamos decir, específicamente en el Derecho.

Por ello no resulta extraño que la cuestión de la calidad académica y la “validez” de los diplomas surja como una cuestión conflictiva que expresa las inquietudes de diferentes actores vinculados al campo de la educación superior, en particular los representantes de las profesiones tradicionales como el Derecho, carrera base del modelo clásico de la universidad formativa de las grandes profesiones, que reaccionan frente a lo que perciben como un fuerte deterioro de la enseñanza universitaria.

Y así se instalan posiciones extremas que parecen irreductibles: desde los que creen que la universidad realiza todo bien, a los que creen que realiza todo mal y que por ello debe escindirse, al estilo de otros modelos, la titulación de la habilitación profesional. Habilidad que, en general reclaman, esté en manos de los Colegios profesionales u otras

---

<sup>38</sup> BRUNNER, Ob. Cit. Pág. 14

entidades, pero que se base en asistencia a escuelas de práctica y se evolucione mediante un sistema de exámenes.

Como se dijo al principio de este libro, la cuestión se nos presenta con suficientes aristas que la problematizan, y que nos exigen rechazar las excesivas simplificaciones.

En el medio se cuelan pensamientos como el del Dr. MARTINEZ VAL, que es dable inferir han servido de base a los fundamentos de la Ley 34 Española dictada en 2006 y que establece la separación tajante entre titulación y habilitación profesional.

MARTINEZ VAL decía hace más de 28 años que después de obtener el diploma de Abogado casi podríamos decir que la formación entonces comienza.

Lo interesante es la razón en qué basaba su afirmación, que indudablemente contextualizaba con el desempeño: “Hoy la Universidad es seria y competente, pero con serlo no basta para formar al Abogado. Y no, como tantas veces se dice, porque falte a la docencia universitaria el aspecto práctico....La razón es más honda....Lo que no hay, ni puede haber (en la Universidad), es el puro ambiente vital que se respira en el ejercicio real de la profesión...La Abogacía no es problema de conocer Derecho puro, ni de ejercitar o aplicar Derecho práctico. Es, más sencillamente,

Derecho vivo....Antes que el Código, la vida. Así es la Abogacía.”<sup>39</sup>

Adviértase que este Autor español, lo que está significando, es que universidad no puede cumplir acabadamente el rol formativo, no por pérdida de calidad de su enseñanza sino por una insuficiencia “natural” de la misma.

Y ello parecería conducirnos sin escalas hacia el desdoblamiento entre la titulación y la habilitación profesional. Pero, seguimos insistiendo, una característica del fenómeno educativo es la poli dimensión, y ello exige revisar otras cuestiones que faciliten la lectura global de la cuestión. Comenzando por un breve marco de referencia histórica acerca de la relación entre titulación y habilitación profesional, por lo menos en nuestro país, antes de encantarnos con modelos comparados.

### **Desarrollo histórico hasta la actualidad: las primeras universidades**

El papel del modelo clásico de universidad formativa de grandes profesiones, como otro elemento de contexto, es un dato histórico que resulta necesario referenciar de modo

---

<sup>39</sup> MARTINEZ VAL, José María, “Abogacía y Abogados, Tipología profesional, Lógica y oratoria forense y Deontología Jurídica”, pág. 55 y Cdte., Ed. Bosch, Barcelona, 1981

sintético, aunque más no sea en algunos aspectos pertinentes.

Entre las primeras casas de altos estudios que se crean a principios del siglo XII, se encuentra la Universidad de Bolonia fundada en el año 1119, adquiriendo en ésta los estudios sobre leyes, singular prestigio. La fundación de la ciencia del Derecho Canónico contribuyó a acrecentar el prestigio de esta universidad. En Bolonia se impartían, además, estudios de teología, matemáticas, filosofía, astronomía, medicina y farmacia.

Entre las demás universidades pueden destacarse las de Paris y Oxford y hacia el siglo XIII fueron fundadas las de Palencia, Cambridge, Salamanca y Padua.

La Universidad de Paris, llamada la Gran Universidad Teológica, se fundó para prestar servicio a las necesidades de la Iglesia Católica y, por ende, recibió la protección de las autoridades eclesiásticas ya que era la fortaleza de la fe y de la ortodoxia religiosa.<sup>40</sup>

Se puede advertir que en las primeras universidades había una fuerte relación con la Iglesia. La universidad era el lugar donde se formaba primero el sacerdote; incluso en

---

<sup>40</sup> De hecho la Bula de la creación de la Universidad proviene de la Cancillería del Papa Gregorio IX (1227-1241) y está fechada el 13 de abril de 1231.



muchas había que revestir la calidad de sacerdote para ser profesor.

Con la reforma protestante comienza a haber una disociación y las Universidades pasan a ser instituciones de cultura general, existiendo dos profesiones básicas en las que se formaban los alumnos, que eran la Medicina y el Derecho. En este punto se comenzó a asociar a la función de formación de los clérigos, la función de la formación de las profesiones.

A su vez, se consolidó una manera de defender los oficios a través de las corporaciones o los gremios. Y es por ello que algunas profesiones identificadas con los oficios lograron “apropiarse”, en sentido metafórico, de la universidad. Se comenzó entonces, a diferenciar la formación entre profesiones más referidas a oficios, y las profesiones tradicionalmente cultas que, como se destacó, eran las originales Medicina y Derecho.

El ingreso de las profesiones en la universidad, en esta apropiación que se produjo, agregó una característica importante al matiz clerical. Y además de alguna manera, generó la concepción que identifica a las profesiones, que se originaron y se consustancian por esa apropiación originaria, con la universidad en varios aspectos. Entre ellos, la inseparable relación en cuanto a titulación/habilitación.

A este respecto y desde este punto de vista por lo tanto, el reclamo del control corporativo extra universitario sobre la habilitación profesional, podría decirse que es una tensión moderna, aunque posee varios años de antigüedad. Tal vez lo significativo, es que lo que se modifican son los argumentos.

En particular en Argentina, la habilitación profesional en general, y del Derecho en particular, ha suscitado polémicas a lo largo de la historia de esta profesión en Argentina.

Si bien existe consenso acerca del necesario control estatal sobre la idoneidad requerida para el ejercicio de ciertas profesiones, no existe (ni existió) un acuerdo unánime acerca de los medios y órganos pertinentes a la habilitación profesional.

Si nos remontamos a la historia de nuestro país, hasta el último tercio del siglo XIX, para el ejercicio de la profesión de Abogado se requería un diploma universitario de la Academia de Jurisprudencia, institución ajena a las universidades.

Luego podemos, a los efectos de la exposición, verificar diferentes etapas.

## **La organización nacional. La Ley AVELLANEDA**

De acuerdo a lo analizado por MIGNONE<sup>41</sup>, el tema de la habilitación profesional (como elemento de tensión con las tradiciones) se incluye expresamente, por primera vez en la Constitución de la Provincia de Buenos Aires en 1873.

El artículo 33 de la misma estableció sutilmente una suerte de diferenciación entre la expedición de títulos y la "facultad de determinar lo concerniente a las profesiones liberales", facultad que quedaba bajo la órbita de atribuciones legislativas.

Pero la ley que reglamentaba ese aspecto constitucional, suprimió esta diferenciación, al disponer que los diplomas otorgados por las facultades autorizaran a ejercer las profesiones en que se requiriese competencia científica.<sup>42</sup>

La Ley N° 1.597 de 1885 conocida como la Ley AVELLANEDA, asumió conceptualmente la existencia de la diferencia entre titulación y habilitación profesional, aunque

---

<sup>41</sup> MIGNONE, Emilio; "Título Académico, habilitación profesional e incumbencias" en Pensamiento Universitario, año 4 N° 4, Buenos Aires, 1996 cit. Por MARQUEZ, Ángel Diego y MARQUINA, Mónica, "Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación: Enfoque comparado", pág. 96 Documento de la CONEAU <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1328.pdf>

<sup>42</sup> GROISMAN, Enrique Isaac, "Reconocimiento Oficial de Títulos y Acreditación de Carreras", Documento de la CONEAU, Pág. 4 <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1329.pdf>

mantuvo el criterio de identificar ambas instancias en referencia a los efectos.

El artículo 1º, inciso 4º, establecía que *"Cada Facultad ejercerá la jurisdicción política y disciplinaria dentro de sus institutos respectivos, proyectará los planes de estudios y dará los certificados de exámenes en virtud de los cuales la Universidad expedirá exclusivamente los diplomas de sus respectivas profesiones científicas"*.

Al fundamentar este artículo el Senador AVELLANEDA expuso que, por tradición, la Universidad expedía los títulos (por caso el de Abogacía) pero que, en el caso de los títulos obtenidos en el extranjero, por ley de procedimiento judicial, la reválida la debían realizar los tribunales. Al parecer, esta tarea había incrementado el trabajo en el ámbito judicial en tareas ajenas a la específica de administrar justicia, y ello fue el fundamento para conceder a las Facultades de Derecho la atribución exclusiva, no solamente de expedir los títulos habilitantes sino además de revalidar los títulos obtenidos en el extranjero.<sup>43</sup>

Con otros fundamentos, poniendo el énfasis en el carácter estatal y público, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Eduardo WILDE defendía las atribuciones de las Facultades: " ....hay una especie de garantía adherida al

---

<sup>43</sup> GROISMAN, Enrique, Ob. Cit. Pág. 4

diploma dado por una universidad que subiste en virtud de leyes nacionales, y las instituciones que tienen ese carácter, expiden diplomas, dan certificados, títulos ...".

Puede inferirse que para WILDE, tales diplomas merecían fe porque eran instituciones emanadas del Estado Nacional mediante Leyes nacionales.

En consonancia, expresaba dudas respecto a los títulos expedidos por instituciones privadas ya que afirmaba que estas garantías (las estatales) eran "... mucho mayores que el de las Universidades particulares, salvo los casos en que éstas han llegado a tener una alta reputación, y solamente en estos casos las disposiciones de estas Universidades pueden ser acatadas."<sup>44</sup>

El tema no mereció mayor discusión, hasta el punto en que tanto el ministro WILDE como el diputado NAVARRO VIOLA (que disintió en otros puntos) estuvieron de acuerdo al respecto.

NAVARRO VIOLA recordó una discrepancia respecto de la habilitación para el ejercicio de la abogacía: "la Excma. Cámara en lo Civil ha entendido que era de su incumbencia expedir estos diplomas, y la Facultad de Derecho ha seguido expidiéndolos con arreglo a su estatuto". Para resolver el problema, partió de afirmar que no cabían dudas acerca de

---

<sup>44</sup> GROISMAN, Enrique, Ob. Cit. Pág. 4

que “deben ser las Facultades las que expidan los diplomas en las profesiones científicas”, y propuso aclarar que lo harían “exclusivamente”. WILDE estuvo de acuerdo, con la aclaración de que fueran las facultades quienes expidieran los certificados en virtud de los cuales la Universidad otorgara el diploma, porque “tiene una existencia *sui generis*, y que es la que mantiene relaciones con el exterior”. Así fue aceptado sin discusión, y no hubo más debate respecto del inciso 4º del artículo 1º de la Ley Avellaneda.”<sup>45</sup>

Más que centrarse las discrepancias entre titulación y habilitación, parecía insinuarse entre entidades estatales y entidades privadas. Y había voces en contrario como la del Senador CORTÉS en 1887 que se oponían al "*horrendo monopolio*" estatal. No obstante, no existía discusión respecto "al Derecho del Estado a conferir grados universitarios y de expedir títulos con competencia científica" y adicionalmente sostenía que, en caso de los conocimientos adquiridos en establecimientos privados, debía constituirse un tribunal nombrado por el Estado para examinarlo.<sup>46</sup>

### **La Reforma Universitaria**

La Reforma Universitaria supuso un fuerte impulso a las universidades públicas, revitalizando el criterio de que sólo

---

<sup>45</sup> GROISMAN, Enrique, Ob. Cit. Pág. 5

<sup>37</sup> GROISMAN, Enrique, Ob. Cit. Pág. 5

los títulos expedidos por las universidades nacionales habilitaban para el ejercicio de la profesión, realizando una diferenciación con las instituciones privadas.

Este criterio de diferenciación fue sostenido por la Corte Suprema de Justicia de la Nación en 1929 al argumentar que no correspondía la inscripción en la Matrícula de Abogado en el caso de un graduado de la Universidad Católica de Buenos Aires. El argumento utilizado era que "la elevada misión tuitiva, constitucional, del Estado en esta materia era ejercida por medio de sus instituciones universitarias"<sup>47</sup>

No obstante, resulta interesante mencionar que una de las figuras representativas del movimiento de la Reforma Universitaria, Julio V. GONZALEZ, propuso implementar un examen de estado sin distinciones, tanto para los egresados de universidades públicas como de privadas, con lo cual introducía la idea de la separación entre titulación y habilitación.

Al parecer, GONZALEZ estaba a favor del sistema de habilitación profesional, mediante organismos técnicos, colegiados profesionales o tribunales de justicia.

---

<sup>47</sup> "Fallos de la Corte Suprema de justicia la Nación", tomo 154, pág. 119 cit. por Héctor Félix Bravo, "Las Universidades privadas y el examen de habilitación profesional", Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias de la Educación, 1965, citado por GROISMAN, Ob. Cit.

En el caso de la abogacía, sostenía que el examen debía realizarse ante un jurado designado por la Corte Suprema.<sup>48</sup>

En sus argumentos, GONZALEZ sostenía que uno de los problemas de la Universidad consistía en que la función de “otorgar títulos le hubiera sido conferida “con carácter exclusivo”, lo que la convertía en una “repartición oficial para la expedición exclusiva de patentes habilitantes, adonde deben concurrir necesariamente quienes desean obtenerlas para luchar por la subsistencia” lo que consideraba un “humillante rol burocrático”.

Hay que advertir que GONZALEZ creía que mediante esas modificaciones, no se le quitaban atribuciones a la Universidad sino que se lograba “la “emancipación de la Universidad” por la vía de liberarla de una función que le era ajena”

No obstante estas posiciones, la identificación entre diploma universitario y habilitación profesional se mantuvo, con las consideraciones enunciadas.

## **Los primeros gobiernos de PERON**

---

<sup>76</sup> GROISMAN, Enrique, Ob. Cit. Pág. 6



Posteriormente, en el año 1947 durante el primer gobierno de PERON se sancionó la Ley 13.031 que sustituyó a la ley Avellaneda.

El art. 2° inc. 5) establecía, entre otras, las siguientes funciones para las universidades: “ *Preparar para el ejercicio de las profesiones liberales, de acuerdo con las necesidades de la Nación, los adelantos técnicos mundiales y las transformaciones sociales, otorgando los títulos habilitantes con carácter exclusivo*”, marcando claramente la identificación entre titulación y habilitación profesional.

En el segundo gobierno de PERON se dictó la Ley 14.297 de 1954 ratificando a través de su artículo 1°, más explícitamente la identificación entre titulación y habilitación profesional, estableciendo claramente que eran las universidades las que otorgaban “*los títulos y diplomas para el ejercicio de las profesiones liberales y la reglamentación de su habilitación, reválida y reconocimiento, todo ello de carácter exclusivo*”.

### **El golpe de 1955 y la irrupción de la iniciativa privada**

El quiebre institucional de 1955 provocó cambios en lo que respecta al régimen universitario.

En primer lugar modificó la legislación mediante la derogación de las leyes 13.031 y 14.297 por Decreto Ley N° 477/55, restableciendo paralelamente la vigencia de la Ley 1.597, conocida como Ley AVELLANEDA, o sea volviendo al régimen anterior.

Ese mismo año se sancionó el Decreto Ley 6.403/55 mediante el cual estableció la posibilidad de las Universidades Privadas de emitir títulos que a la vez fueran habilitantes, con lo cual se modificaron más de 100 años de historia.

La norma establecía que: *"La iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará oportunamente"*.

La Reglamentación del Decreto Ley 6403, que debía establecer las condiciones a las que se debía someter la iniciativa privada, se postergó hasta 1958 pero la posibilidad de apertura de nuevas universidades privadas que habilitaba este artículo reinstaló el debate acerca de la pertinencia de identificar título académico y habilitación profesional, y se volvió a plantear el problema de la intervención estatal en cuanto a la habilitación de los títulos emitidos por las universidades privadas.

En el año 1958 se sancionó la Ley 14.557 que instituyó el Régimen de universidades privadas y reglamentó el Decreto Ley 6403/55.

En la referida normativa, la posibilidad de las universidades privadas de emitir títulos a la vez habilitantes en la que incursionaba el Decreto Ley 6.403/55, fue limitada, prevaleciendo el criterio de diferenciar la titulación de la habilitación profesional para los títulos emitidos por las Universidades privadas.

El artículo 1° de esta ley refiere la capacidad de la iniciativa privada: *“La iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos.”*

Pero realiza referencia explícita a que la habilitación profesional debía ser otorgada por el Estado, independientemente de la titulación, en las siguientes condiciones: *“La habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado Nacional”.*

Y estableció claramente las características de los exámenes habilitantes: *“Los exámenes que habiliten para el ejercicio de las distintas profesiones serán públicos y estarán a cargo de los organismos que designe el Estado Nacional.”*

Vemos así que no obstante el Decreto Ley 6403/55 había permitido a las universidades privadas otorgar títulos

habilitantes, posteriormente una normativa nacional volvió disociar la titulación de la habilitación.

Es que en el caso de las universidades privadas, la emisión de títulos y la habilitación debían ser dos instancias separadas, y en última instancia la potestad de la habilitación profesional quedaba a cargo del Estado claramente separada de la titulación.

No obstante, la Ley referida no adelantó detalles sobre las condiciones de habilitación, principalmente en cuanto a explicitar los requerimientos; y tampoco fue taxativa en lo que respecta a los organismos a cargo de esta función, dejándolo para la reglamentación.

La Ley 14.557 fue reglamentada por el Decreto 1.404/59, que creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. Mediante este decreto se establecieron los requisitos que debían cumplimentar las universidades privadas para su funcionamiento, y además, detalló las exigencias requeridas para la habilitación profesional.

En tal sentido el art. 4º del referido decreto establecía que, para obtener la habilitación para el ejercicio profesional, los egresados de las Universidades privadas debían someterse a un examen final ante tribunales de profesionales y profesores de la especialidad: "*designados por el Poder Ejecutivo Nacional, en igual número, entre profesores de las*

*Universidades Nacionales; funcionarios o magistrados especializados del Estado, profesores de Universidades privadas reconocidas y miembros de academias, colegios o asociaciones profesionales. El tribunal estará además integrado por un profesor designado por la Universidad privada a la que pertenezca el egresado que se someta a examen".*

También estaban previstos los mecanismos de selección de los miembros del tribunal examinados: *"Los integrantes de los tribunales examinadores que sean designados en su condición de profesores de las Universidades Nacionales, Universidades privadas reconocidas o miembros de academias, colegios o asociaciones profesionales, lo serán en base a una terna de candidatos que presentarán al Poder Ejecutivo los mencionados organismos; los que corresponda designar directamente al Estado, serán propuestos al Poder Ejecutivo, en terna, por la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada".*

Este Decreto también preveía la situación de las universidades privadas del interior: *"En caso de que las Universidades privadas reconocidas tengan su sede en las provincias, las ternas de candidatos que sean funcionarios o magistrados especializados de las provincias y miembro de*

*los colegios o asociaciones profesionales locales, serán propuestos al Poder Ejecutivo nacional por los Poderes Ejecutivos provinciales y colegios o asociaciones locales."*

Los exámenes de habilitación debían ser públicos y constituía una competencia de la cartera educativa nacional *"fijar las fechas, la materia, el procedimiento y el lugar de realización de los mismos"*.

En cuanto a la validez de los títulos habilitantes (a expedirse luego del examen), el artículo 5° establecía que: *"serán suscriptos por el Ministerio de Educación y Justicia y por las autoridades superiores de la Universidad privada reconocida y facultad respectiva. Esos títulos profesionales tendrán la misma validez que los expedidos por la Universidad Nacional y habilitarán para el ejercicio profesional"*.

El Decreto 1.404/59 fue uno de los mayores exponentes normativos en el sentido de la distinción entre titulación y habilitación, por lo menos para las universidades privadas.

### **La Dictadura de ONGANIA**

En 1967 durante la Dictadura de Juan C. ONGANIA, se impone el Decreto Ley 17.245 que regula nuevamente el régimen de las universidades nacionales.

Posteriormente se dicta el Decreto Ley 17.604 que confiere a las universidades privadas ciertos Derechos. El

artículo 4º de dicha normativa estableció que los establecimientos universitarios privados tenían entre otros derechos el de *“Expedir títulos académicos, los que, cumplidos los requisitos que se establezcan para su habilitación por el Poder Ejecutivo, tendrán los efectos previstos en el artículo 87º de la 17.245.”*

A partir del dictado de la normativa, los títulos emitidos por las mismas, tenían validez en todo el país, acreditaban idoneidad y los de carácter profesional habilitaban para el ejercicio de las actividades consiguientes, siempre que cumplieran los requisitos que se establecieran.

Al dictarse en 1968 el Decreto Ley 17.778 de Universidades Provinciales, se mantuvo similar condicionante para su funcionamiento, y previa autorización de dichos establecimientos por el Poder Ejecutivo Nacional tal como lo establecía en su Art. 1: *Los títulos o grados otorgados por las universidades e institutos de enseñanza superior universitaria provinciales tendrán la validez prevista en el artículo 87 de la ley 17.245, cuando los establecimientos que los expidan hayan obtenido la previa autorización que se otorgará por el Poder Ejecutivo nacional una vez cumplidos los recaudos exigidos por la presente ley.*

El Decreto 8472/69, reglamentario de la Ley Nº 17.604 detalló las condiciones de habilitación de los títulos emitidos

por las universidades privadas y luego fue derogado por el Art. 50 del Decreto 2.330/93.

Tanto el Decreto originalmente reglamentario, como el Decreto 2.330/93 en su Art. 29, establecían que la habilitación de los títulos académicos expedidos por establecimientos universitarios privados con autorización provisional o definitiva, debía ser extendida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, previa verificación de la aprobación de las materias del plan de estudios correspondientes y del cumplimiento de los requisitos legales, estatutarios y reglamentarios.

Asimismo se aclaraba que cuando los títulos otorgados correspondían a profesiones cuyo ejercicio se encontrase reglamentado y que a juicio del Ministerio de Cultura y Educación requiriesen una prueba final de capacidad profesional, ésta debía ajustarse a las siguientes normas:

*a) La Prueba consistirá en una demostración práctica de la aptitud del egresado para el ejercicio de la profesión de que se trate. Dicha Prueba no implicará un examen general de las asignaturas cursadas, ni tendrá por objeto un tema de especialización. Su propósito tiende a comprobar la posesión por parte del egresado de los criterios adecuados para establecer razonablemente los términos básicos de un caso*



*profesional concreto y la determinación del método correcto para su análisis y solución.*

*b) La Prueba Final de Capacidad Profesional será recibida por un Tribunal integrado por TRES (3) miembros, seleccionados entre profesores universitarios y profesionales de la especialidad de que se trate, que designará en cada caso el Ministerio de Cultura y Educación. Uno de ellos representará al Estado Nacional, y será elegido entre funcionarios o magistrados estatales con grado universitario, profesores o ex profesores universitarios, o miembros de Academias Nacionales. Los otros DOS (2) representarán al Colegio o Asociación Profesional que corresponda y al establecimiento privado a que pertenezca el egresado que se somete a la prueba, respectivamente. Los miembros serán elegidos de una terna que a tal efecto presentarán al Ministerio de Cultura y Educación dichas Instituciones. En caso de que las Instituciones precedentemente mencionadas no propongan ternas en un tiempo prudencial, una vez que sean invitadas a hacerlo, el Ministerio de Cultura y Educación efectuará la designación en forma directa. Los TRES (3) miembros del Tribunal deberán estar legalmente habilitados para el ejercicio de la profesión correspondiente a la materia de la Prueba. Cuando el título otorgado por el establecimiento corresponda a carreras cuyo contenido abarque más de una*

*disciplina profesional, el Tribunal podrá ser integrado con representantes de aquellos Consejos o Asociaciones Profesionales vinculados con la orientación y posible área de acción sobre la cual tengan incidencia las incumbencias asignadas al título. Será presidido en todos los casos por el representante del Estado Nacional, y cuando el número de sus integrantes no permita adoptar criterios en mayoría prevalecerá el criterio del Presidente del Tribunal. a) Una demostración práctica de la aptitud del egresado para el ejercicio de la profesión pertinente.*

Su propósito tendía a comprobar la posesión por parte del egresado de los criterios adecuados para establecer razonablemente los términos básicos de un caso profesional concreto y la determinación del método correcto para su análisis y solución.

De lo expuesto precedentemente, se puede destacar que la diferenciación entre titulación y habilitación profesional, se centraba en la verificación de las aptitudes para el ejercicio de una determinada profesión a quien hubiese obtenido un título académico de universidades privadas, y exclusivamente a título individual.

Asimismo el inc. c) establecía que *Las Pruebas Finales de capacidad Profesional serán públicas y se rendirán en la respectiva Facultad, Escuela o Instituto del establecimiento*

*peticionante. Durante el curso del año calendario, habrá por lo menos TRES (3) llamados en las fechas que fije el Ministerio de Cultura y Educación, de acuerdo con el establecimiento que corresponda.*

*Los casos prácticos a que hace referencia el inciso a) del presente artículo, serán establecidos por el Tribunal, debiendo responder a un temario general, que anualmente propondrá cada establecimiento dentro de los últimos SESENTA (60) días de cada año, para las pruebas a rendirse en el año siguiente, al Ministerio de Cultura y Educación, quien los aprobará o rechazará por resolución fundada, dentro de los TREINTA (30) días corridos inmediatos a su presentación. De no presentarse en dicho término, se tendrá por establecido el fijado para el año inmediato anterior, si lo hubiere, y en caso contrario lo fijará de oficio el Ministerio de Cultura y Educación. d) Si el egresado fuera reprobado la primera vez, podrá repetir la Prueba Final transcurrido SEIS (6) meses. Si fuera reprobado nuevamente, en lo sucesivo deberá esperar cada vez UN (1) año para requerir la constitución de otro Tribunal. e) Ministerio de Cultura y Educación verificará que los casos prácticos se ajusten al temario general y a las características descriptas en el inciso a) del presente artículo. f) El Ministerio de Cultura y Educación*

*determinará el procedimiento a seguir por el Tribunal, para la recepción de la Prueba Final de Capacidad Profesional.*

En cuanto a las universidades nacionales se advierte a través de la normativa, la identificación entre título y habilitación profesional. El Decreto Ley 17.245 de 1967 estableció que los títulos profesionales habilitantes, y grados otorgados por las mismas tenían validez nacional y habilitaban para el ejercicio profesional.

### **El Gobierno Justicialista de los Setenta**

Durante el segundo período de gobierno de PERON, se dicta **la Ley 20654** en 1974, que deroga el Decreto Ley 17245 que había sido dictada durante la dictadura de ONGANIA.

La nueva normativa estableció en su artículo 3º inciso e) *“que las universidades nacionales tienen la atribución de otorgar grados académicos y títulos habilitantes con validez nacional”* sin tener presente la diferenciación entre entidades públicas y privadas.

### **La última Dictadura Militar**

La última dictadura no se privó de legislar sobre el tema universitario, y dictó el Decreto Ley 22.207/80 que derogaba la ley 20654 de 1974.

Pero la nueva normativa mantuvo la facultad de otorgar títulos habilitantes en el caso de las universidades nacionales sin distinciones.

### **La legislación actualmente vigente**

En 1995 se promulgó la Ley 24.521 de Educación Superior.

La misma anula la diferenciación entre universidades nacionales y privadas e introduce el concepto de acreditación, no individual, sino de la institución educativa.

Asimismo por el artículo 87 de la Ley 24.521 se derogaron los Decreto Ley 17.604 y 17.778 (de la dictadura de ONGANIA) entre otras.

Por aplicación del artículo 29 inc. f) de la ley de Educación Superior tanto las universidades públicas como las privadas otorgan grados académicos y títulos habilitantes para el ejercicio profesional. Existe una identificación entre titulación y habilitación profesional.

No obstante, cabe considerar que se introdujeron algunas diferencias de enfoque, en lo que hace al control oficial, advirtiéndose en una clasificación que plantea la Ley: profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, y las que no.

Conforme al Art. 41 los títulos tendrán validez nacional si poseen el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación de la Nación.

Los planes de estudio de las carreras no reguladas y que no comprometerían el interés público, quedan comprendidas en las previsiones del artículo 42 de la Ley 24.521, y por ello deberán *“respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades”*.<sup>49</sup>

En el caso de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (Cfe. art. 43), *“se requerirá (a las Universidades) que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:*

a) *Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades*

---

<sup>49</sup> El Consejo de Universidades es el conjunto de entidades universitarias agrupadas corporativamente y que se mencionó anteriormente: el CIN que agrupa a las Universidades Públicas y el CRUP que agrupa a las Universidades Privadas

b) *Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas a tal fin y debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará **con criterio restrictivo**, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nomina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. “*

A partir entonces, de la sanción de la Ley 24.521 la cuestión de la identidad entre titulación y habilitación presenta ribetes diferentes.

No existe diferencia respecto de los efectos entre universidades públicas y privadas, y desapareció el concepto de control individual sobre los egresados respecto de su habilitación profesional.

Situación que por influencia de la legislación comparada tal vez, constituye el ingrediente quizás más polémico para la discusión dentro de la Abogacía.

Pero se introdujeron los conceptos de evaluación y acreditación, que supondrían en teoría, procedimientos de revisión más intensos y meticulosos. Ese concepto es el que se pretende aplicar, no a los egresados de ciertas

profesiones, sino a las instituciones que forman para las mismas.<sup>50</sup>

El Decreto 499/95, reglamentario de la ley de Educación Superior establece que la acreditación institucional de las carreras comprendidas en el art. 43 de la Ley, resulta condición necesaria tanto para el reconocimiento oficial como para la validez nacional de los títulos y para la habilitación profesional (art. 7), acreditación que en teoría debe ser reiterado cada seis años (art. 6).

El procedimiento de acreditación es realizado ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo integrado por miembros académicos, designados por el Poder Ejecutivo con el acuerdo del Senado Nacional.

En el caso de las carreras comprendidas por el artículo 42 (aquellas no reguladas por el Estado ni que se considere que comprometen el interés público) los requisitos son menores y no deben acreditarse institucionalmente, aunque

---

<sup>50</sup> Debe tenerse presente que desde lo conceptual se corresponde con la instalación en la agenda pública educativa de la región de la cuestión de la evaluación de la calidad educativa y ciertas tendencias al respecto principalmente en la evaluación de los sistemas e instituciones educativas. No constituye un dato menor la contemporánea creación de los organismos nacionales de evaluación de la calidad educativa: 1990 Brasil, 1991 Colombia y República Dominicana, 1993 Argentina y México, 1994 El Salvador, 1995 Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay, 1997 Bolivia, Honduras, Guatemala y Panamá, y 1998 Venezuela



sus títulos tienen validez nacional y habilitan para el ejercicio profesional.

Si bien con estos requisitos, y con los conceptos de evaluación y acreditación que supondrían en teoría, procedimientos de revisión más intensos y meticulosos, se pretende ingresar en el campo de la evaluación y acreditación de un modo más integral, la Ley de Educación Superior, operativamente y desde la experiencia, se inscribe en cuanto a capacidad y factibilidad de controles, en las debilidades burocráticas descritas en los mecanismos de coordinación comunes en América Latina caracterizados precedentemente.

Así, se establece un procedimiento administrativo de autorización y reconocimiento que en muchos casos resulta insuficiente, que contribuye a las condiciones del marco contextual que destacamos anteriormente, y que sólo regula de una manera más enérgica en cuanto a la modalidad de seguimiento, a las carreras signadas por una importancia pública singular. Pero esa importancia singular conforme a la Ley, la determinará el Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Universidades; o sea el Estado en acuerdo con las corporaciones académicas, sin participación de las corporaciones profesionales.

### **El denominado Proyecto DUMON**

En cuanto al tema de la habilitación profesional, un proyecto que no prosperó, pero que resulta interesante relevar a los efectos descriptivos, fue el presentado por el entonces Diputado DUMÓN en 1991.

Su propuesta se inscribe en el concepto que por un lado separa la titulación de la habilitación, y que por el otro lado enfoca el análisis en la evaluación individual de los egresados.

Dicha propuesta consistía en la separación de ambos actos: el académico de la titulación, de la habilitación profesional, para lo cual proponía la creación de un “Consejo Nacional de Habilitación Profesional”.

DUMÓN sostenía en los Fundamentos de su proyecto que “...*las casas de altos estudios no deben seguir cargando con la responsabilidad de la delicada misión de habilitar profesionalmente.*”

A la par de considerar que el acto de habilitación constituye una “carga” para las universidades (cuando las facultades de Derecho al menos lo defienden enfáticamente), introducía una definición de ambos actos.

Mientras reservaba la titulación académica para el acto de graduación, definía que “*La habilitación profesional es un acto jurídico que en nombre del Estado confiere al beneficiario la autorización para ejercer determinadas profesiones*”. Por

ello agregaba que “la *Universidad sólo debe dictar la aprobación académica o de acreditación respectiva según su sistema de evaluación. La habilitación profesional es un acto potestativo del Estado autorizando el ejercicio de una profesión*”<sup>51</sup>.

El artículo 3 de su proyecto determinaba la integración del Consejo: representantes de las universidades estatales y privadas, de los Consejos o colegios profesionales, de las academias nacionales, del Conicet “y *algún sector de la ciencia, técnica o profesional*” que incluyese el Poder Ejecutivo.

### **Síntesis de tensiones actuales entre educación legal y habilitación profesional.**

Como sostiene GROISMAN “El tema fue en todo momento -y sigue siéndolo- el de conciliar la libertad de enseñar y aprender con el control que incumbe al Estado para preservar el interés general. Como nadie -por lo menos en teoría- ha objetado esa atribución estatal, el debate se refiere a los medios de ejercerla.”<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> MARQUEZ, Ángel Diego y MARQUINA, Mónica, “Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación: Enfoque comparado”, pág. 96 Documento de la CONEAU <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1328.pdf>

<sup>52</sup> GROISMAN, Enrique, Ob. Cit. , pág. 7

También hay que advertir, que en ese contexto con igual o similar sentido “se han utilizado a partir de 1885, los siguientes términos: diplomas; títulos habilitantes; títulos o diplomas; diplomas y títulos habilitantes; títulos profesionales habilitantes y grados; grados académicos y títulos habilitantes; título académico y habilitación profesional (éstos últimos referidos a las universidades privadas)”<sup>53</sup> lo que exhibe la particular complejidad de la cuestión.

En el marco de esa complejidad, se fueron mencionando las notas que conforman el contexto de los elementos, tanto históricos como actuales que conforman las tensiones existentes con algunas particularidades que son especialmente aplicables a la Abogacía.

Realizar conclusiones definitivas, al estilo de las que suelen escucharse en el ámbito del Derecho, resulta al menos imprudente. En este estado realizaremos algunas consideraciones aplicables a las discusiones sobre la formación de los Abogados.

1) Podríamos decir que respecto del marco posible de coordinación descripta, explicitada ella como el conjunto de dispositivos que regulan la relación entre las instituciones, el gobierno y los mercados, tal como se definiera oportunamente

---

<sup>53</sup> MARQUEZ, Ángel Diego y MARQUINA, Mónica, Ob. Cit., pág. 89

a partir de las precisiones del estudio coordinado por BRUNNER, la situación es bastante compleja.

El mismo informe a modo de conclusión indica que pareciera "...que se ha producido un verdadero agotamiento del esquema de coordinación vigente entre las instituciones, el Gobierno y los mercados pertinentes...dicho modelo gira en torno a un Estado relativamente ausente pero benevolente<sup>54</sup> en la asignación de recursos fiscales al sector de instituciones oficiales y a un mercado relativamente desregulado en el caso de las instituciones privadas."<sup>55</sup>

El informe citado indicaba, a mediados de los noventa, que en Argentina se perfilaban cambios importantes en algunos aspectos básicos del funcionamiento del sistema de educación superior. Basaba esa conclusión en considerar que la creación de la CONEAU era importante en el sentido de ponderar que el resultado de sus evaluaciones sería uno de los criterios de distribución del presupuesto entre las universidades nacionales.

Por una cantidad diversa de consideraciones que exceden el marco de análisis que hace a la Abogacía, es dable afirmar sin miramientos que eso está muy lejos de la realidad, y que se equivocan los que subestiman el poder de influencia y negociación de la corporación universitaria.

---

<sup>54</sup> en el sentido de la falta de suficiente control sobre la eficiencia

<sup>55</sup> BRUNNER, Ob. Cit. pág. 21

Ese poder se ejerce como parte de las tensiones existentes que pueden sintetizarse en el esquema conceptual del denominado Triángulo de CLARKE<sup>56</sup> según el cual existen 3 polos: Estado, Mercado<sup>57</sup> y Corporaciones<sup>58</sup>, denominándose así a todo grupo que trata de controlar por sí mismo la profesión.

Al respecto es necesario tener en cuenta que la tradición latinoamericana es una tradición de autonomía política de las Universidades Públicas, autonomía que se origina mayormente y se sustenta en el movimiento estudiantil. Ello constituye elemento importante, porque el resultado de ese componente es parte de la comunidad y del gobierno de la Universidad.

Esta situación refleja una debilidad original de las corporaciones profesionales en el juego de tensiones del triángulo, como asimismo ciertas orientaciones en las negociaciones entre la burocracia estatal y las universidades, así como las mismas en sus negociaciones al interior de sus instituciones.

---

<sup>56</sup> CLARK, Burton R., "The Organizational Conception" In "perspectives on Higher Education Eight Disciplinary and Comparative Views", University of California Press, Berkeley, 1984; Aut. Cit. and NEAVE, Guy. R., "The Encyclopaedia of Higher Education, N.Y. Pergamon Press, Oxford, Tarrytown, 1992 ct. por BRUNNER, Ob. Cit.

<sup>57</sup> Se dijo que mercado se refiere a diversos sectores: estudiantil, de docentes, de reputación, de financiamientos, de inserción laboral

<sup>58</sup> Tanto académicas como profesionales

Por otro lado y como sostienen algunos, la característica de la autonomía universitaria, generó que la misma haya jugado un rol político particular en la formación de las clases dirigentes de los países latinoamericanos, con lo cual auto reforzó su posición autonómica al ocupar sus egresados un amplio espectro de los lugares de poder, neutralizando cualquier intento de mayor control sobre los resultados y la calidad e imposibilitando otros controles a más de los meramente burocráticos, que como se revisó, resultan limitados a transferir recursos y responder a las contingencias y presiones mediatas.

A despecho de esa debilidad de las corporaciones profesionales señalada, las mismas suelen quejosamente, reclamar con énfasis modificaciones en el escenario. En particular la Abogacía.

Como el mismo informe citado refiere de manera general, “Médicos, Abogados..., que constituyen la base del modelo clásico de la universidad formativa de las “grandes profesiones” en América Latina, reaccionan frente a lo que perciben como un deterioro generalizado de la enseñanza universitaria producto de la rápida masificación, los bajos niveles de escolarización de los ingresantes, el descrédito de

las prácticas pedagógicas convencionales, y la inflación de los certificados educacionales.”<sup>59</sup>

Es por ello que, en nuestro país, los Colegios de Abogados y su Federación, que agrupa a los existentes en el país, frente a esas circunstancias, y haciéndose eco del contexto general que anteriormente describimos, reclaman mayor calidad académica, limitaciones a la proliferación de Facultades de Derecho en condiciones como las detalladas de ambigüedad, y alguna forma de control sobre la habilitación profesional que, en cuanto al otorgamiento de la matrícula profesional, continúa siendo un mero trámite basado en la obtención previa del Diploma Universitario.

Hasta ahora el planteo de quienes reclaman mejoras se orientó mayoritariamente en este sentido, hacia la exigencia de un examen como requisito de habilitación profesional independientemente de la diplomatura universitaria, al estilo de alguna de las antiguas regulaciones legales para los egresados de las Universidades privadas que detallamos anteriormente.

Esta es una posición que obviamente rechazan las Universidades. La rechazan por las referencias tradicionales e históricas que reseñamos que enmarcaron su proyección, y por las fortalezas que en términos relativos detentan en el

---

<sup>59</sup> BRUNNER, Ob. Cit., Pág. 19



juego de tensiones, y que originan particulares dispositivos de coordinación con falta de suficientes controles, y su empoderamiento fruto del rol asumido en la formación de la clase política del país por las particulares condiciones de su autonomía.

En ese contexto resulta sumamente difícil suponer que se pueda prosperar con consistencia, en el sentido de separar la titulación de la habilitación profesional y, debido a la inestabilidad del escenario producto de las fuertes tensiones, sería algo muy dificultoso y perjudicial de implementar, al menos en este estado.

Mientras ello no ocurra, y desde una perspectiva de análisis teórico, Educación Legal y Habilitación Profesional serán dos caras de la misma moneda inseparables, sin escisión posible.

2) Pero esa conclusión no resuelve las tensiones. Dentro del país la misma subsiste porque se produce la reacción de los Abogados, fundamentalmente de los que ejercen la profesión de una manera independiente, y agrupados en las entidades orgánicas.

Parece importante también destacar que las mismas, no responden solamente a cuestiones inscriptas en contextos de expansión universitaria, sino que también existen elementos que guardan relación con situaciones socio

económicas que del mismo modo, pueden servir de referencia.

Algunos sostienen la hipótesis del credencialismo, según la cual la función esencial del sistema educativo sería la de poner de manifiesto las capacidades subyacentes en los individuos y más valoradas por el mercado.

El proceso educativo identificaría aptitudes e informaría sobre las capacidades de los individuos y en este sentido se inscriben las teorías del filtro, el modelo de competencia por los puestos de trabajo y la teoría de pertenencia a un status de trabajo.

Particularmente las teorías credencialistas sostienen que el valor de la formación académica basada en conocimientos no excede en certificar en una “credencial” (títulos, postgrados o certificados) ciertas capacidades subyacentes. El modelo propuesto por Lester THUROW afirma que el mejor desempeño laboral está asociado a las características de las actividades laborales y no a las características formativas de los que lo desempeñan.

El supuesto de esta afirmación se basa en que la mayor parte de las facultades cognitivas necesarias para desarrollar una ocupación, no se adquirirían con anterioridad al acceso al puesto (por caso en la formación universitaria) sino mediante programas de capacitación o experiencia

vinculados directamente al ejercicio profesional y preferentemente luego de acceder a desempeñar la misma.

Las condiciones iniciales del trabajador o profesional, en este caso Abogado, y principalmente sus certificaciones educativas, no formarían un conjunto de calificaciones válidas, dado que las que sí lo son, y que constituyen las competencias, deben obtenerse de una manera vinculada con el propio desempeño laboral. Se suelen citar a este respecto “...un conjunto distinto de rasgos de personalidad; a saber: la autoestima, la confianza en uno mismo, la versatilidad y la capacidad de asumir roles de liderazgo”.<sup>60</sup>

En suma, como suele afirmarse al respecto, las calificaciones iniciales de conocimiento no garantizan una integración eficaz del trabajador o profesional al desempeño de las tareas; a lo sumo le anticipan en parte el coste de formación que deberá afrontar.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> BLAUG, Mark, “¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación”, Pág. 20, en “Economics of Education Review”, Vol. 4, n° 1, pp.17-28, 1985, Elsevier Science Ltd., Oxford, England

<sup>61</sup> TORRES SOLE, Teresa, ENCISO RODRIGUEZ, Pere y ALLEPUZ CAPDEVILA, Rafael, “Valoración de la Formación como Mecanismo de Selección”, Universidad de Lleida, Paper presentado en las X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Murcia, España, 2001 puede consultarse en la página de la AEDE: <http://www.pagina-aede.org/Murcia/MT2.pdf>

Piénsese al respecto en la Abogacía como profesión independiente, pero también en el tercio que la desarrolla en relación de dependencia.

Respecto de los que la desempeñan en relación de dependencia, BLAUG refiere al respecto que puede afirmarse que "...no hay ningún país del mundo cuyos servicios de tests independientes hayan podido suplir el papel de las credenciales académicas en la selección de candidatos a un puestos de trabajo."<sup>62</sup>

Respecto del ejercicio independiente de la profesión parecería que este enfoque podría no guardar sentido, pues nadie se auto seleccionaría. Pero como el mismo Autor indica "Con todo, el impacto de los años de estudio en los ingresos es tan importante para los...y abogados independientes como lo es para los asalariados. Claro que es posible que ello se deba a la selección efectuada por los clientes de los profesionales independientes...."<sup>63</sup>

Pero lo más interesante, es que las afirmaciones de BLAUG, que datan de entre 23 y 36 años, indicaban en aquel entonces la previsibilidad de la reacción actual de las corporaciones profesionales. Decía en aquel tiempo: "...lo que a su vez lleva a las asociaciones profesionales de...abogados

---

<sup>62</sup> BLAUG, Mark., Ob. Cit. pág. 26

<sup>63</sup> BLAUG, Ob. Y pág. Cit.

a presionar para exigir más requisitos académicos en la legislación estatal de licencias profesionales.”<sup>64</sup>

De tal modo que esa postura, que se desechó en la primera de las conclusiones, resulta demasiado previsible y no es innovadora, revolucionaria y satisfactoria como algunos creen. Ese carácter previsible, y la prospectiva acerca de los escenarios futuros indica que aplicarla sin más, constituiría un incremento de requisitos al infinito: primero un examen, y luego otro, y siempre más requisitos. Cuanto peor se considere la calidad educativa de los egresados, y más egresados haya, más requisitos se habrán de implementar. Y tantos requisitos que pueden ser en principio objetivos, pero luego posiblemente, voluntaria o involuntariamente, se convertirán en subjetivos.

3) Aunque la hipótesis del credencialismo contradiga la tradicional teoría del capital humano<sup>65</sup>, en América Latina las tasas de rentabilidad de la educación superior parecen continuar siendo altas, con lo cual constituyen un fuerte condimento que contribuye a aumentar la atracción para el acceso a la carrera de Abogacía.

Las experiencias con Alumnos indican que, lejos quedaron los tiempos en que se suponía que la estricta

---

<sup>64</sup> BLAUG, Ob. Y Pág. Cit.

<sup>65</sup> Que supone que la educación añade valor a las características productivas del individuo

vocación por la justicia era el motor esencial que sostenía el impulso de los estudiantes. Cada vez con mayor insistencia se escucha el argumento de la “herramienta laboral” y la ausencia de motivaciones eminentes.

No se puede decir que la búsqueda de herramientas de sustento no sea también trascendente, pero es imposible ocultar que cierto desencanto envuelve nuestras sensaciones cuando lo escuchamos en las aulas de las facultades de Derecho.

Estudiar Derecho ofrece como se vio, proliferación de ofertas de bajo costo y considerable incremento del acceso, no solo económico, sino en cuanto a las facilidades de transitar por la carrera en desmedro de la calidad académica. Se agrega a ello, como señalamos, el que en las carreras de Derecho no existe investigación científica suficiente y consistente, con lo cual los requerimientos son básicos y orientados a una formación profesional de tinte teórica.

Por ello, independientemente de las consideraciones anteriores y a despecho de las opiniones negativas, el acceso a la carrera y la titulación en Derecho continúa siendo una opción válida para cualquier egresado del Nivel Medio. Y ello generará que la cantidad de alumnos, concordante con el aumento del umbral de masividad en el acceso a la educación superior, se incremente, satisfaciendo objetivos de

democratización pero obligando a generar nuevas y mejores respuestas.

4) Hemos dicho que el tiempo de una formación en Derecho a la que remite la nostalgia de aquellos que añoran una universidad abierta a un reducido, y por ende calificado número, no volverá, y que hay que lidiar con las complejidades del fenómeno que acarrea la expansión del acceso a los diferentes niveles educativos.

No debemos por eso limitarnos en los enfoques del abordaje de ciertos dilemas, porque se transformarán en agobiantes y acotados, sino intentar encaminar líneas alternativas de acción.

Varios de esos dilemas poseen enfoques limitados porque trasuntan posiciones sesgadas, y sin suficiente lectura global de los aspectos educativos comprendidos.

Si desechemos la opción de la separación entre titulación y habilitación, y asumimos que el número de alumnos y ofertas se mantendrá al menos numeroso y constante, la alternativa (de entre las que se pueden desarrollar) que consideramos válida es intentar examinar y abogar por la mejora del proceso de aprendizaje, y el perfeccionamiento de la formación continua profesional.

Para sustentar la posición inicial es necesario abordar esa oposición a la que se refería MARTINEZ VAL, que se

refirió en páginas anteriores, en cuanto a que no podía considerarse parte de la naturaleza de la formación universitaria, la formación del Abogado como tal, por faltar en las Aulas el respirar el puro ambiente vital existente solamente en el ejercicio profesional. Con lo cual la mejora de la enseñanza no sería atenuante al problema.

MARTINEZ VAL nos dice que la enseñanza de la universidad es seria y competente, pero con serlo no basta para formar al Abogado. No es conducente por una diferencia en su naturaleza.

Y para ello inevitablemente será imprescindible contar con una instancia posterior. MARTINEZ VAL recurre a cierto modelo de pasantías, concebido el mismo como una práctica profesional “bajo la madura orientación de un Abogado con experiencia”.<sup>66</sup>

Con todo el respeto que merece el maestro español, no podemos obviar el disenso. Basado el mismo en advertir la limitación de abordaje del problema, no jurídico, sino educativo.

Parte del fundamento del disenso lo aporta el mismo Autor a continuación: “La Abogacía es un vasto, inagotable proceso de formación. Ocurre con ella como con todo lo

---

<sup>66</sup> MARTINEZ VAL, Ob. Cit., pág. 57



radicalmente humano. Nunca es perfecto, siempre es perfectible.”

Esta característica señalada es inherente, en un mundo globalizado, a toda formación profesional. No se trata de funciones naturales y limitadas de cada institución, sino de la necesidad de adaptación al cambio en un mundo cambiante.

La idea del maestro español, que limita las posibilidades de la universidad en la formación de los Abogados, resulta imposible de compartir porque acota el enfoque omitiendo una lectura de lo global del fenómeno.

En primer lugar, que se considere que las Facultades de Derecho sean serias y competentes, no debe obviar que la enseñanza es mejorable. Creemos que falta mucho por realizar en ese sentido, comenzando por optimizar el universo donde el 80 % de los Docentes no posee formación pedagógica.

Pero además, la seriedad y competencia de la formación en Derecho posee debilidades y amenazas, productos de los múltiples factores que se analizaron.

Por otro lado, la diferenciación taxativa entre “mundo académico” y “mundo profesional” que subyace en esa concepción, remite a problemáticas cognitivas del aprendizaje: a la diferenciación entre conocimiento explícito (propio del

mundo académico) y conocimiento tácito (propio del mundo profesional). Diferenciación que no puede representarse tan taxativamente (se verá la cuestión en capítulos posteriores) porque resultan categorizaciones heterogéneas.

Tampoco puede reducirse la formación de los Abogados a una pura problemática de “Formación Profesional” en el sentido de ciertas destrezas técnicas. Ni creer que el problema de formación dentro de las Facultades de Derecho se reduce a un problema de discusión de contenidos, como reiterada e incomprensiblemente se hace, ignorando los demás aspectos del fenómeno de la enseñanza y del aprendizaje.

Es que además, los Abogados que se forman, lo hacen para un mundo laboral complejo, que no parece resultar tan fácil de discernir como se suele realizar en ciertas afirmaciones. No hay solamente abogados “litigantes”, como suele escucharse reduciendo las categorías laborables de manera sorprendente, y quedándonos en una agenda educativa del siglo pasado. El mercado laboral muchas veces requiere diversificación, como también adiciona una cantidad cada vez más variada de intereses estudiantiles, de una matrícula, que, a la vez que se expande, se torna cada vez más heterogénea.

Clark KERR, un autor que hemos citado, sostiene en otro trabajo que los sistemas de educación superior deberían atender la formación de tres niveles:<sup>67</sup> a) el nivel de los conocimientos superiores y cambiantes, que incluye la gama más sofisticada en todos los campos y de mayor nivel intelectual agregado, un tipo de profesionales que responde al modelo ideado por Robert REICH y denominado “analistas simbólicos”<sup>68</sup> y donde trabajarían ciertos profesionales de alto nivel; b) el nivel de la competencia profesional establecida donde trabajarían la mayoría de los profesionales utilizando conocimientos tradicionales, y c) el nivel de personal que trabaja bajo supervisión específica empleando destrezas técnica limitadas.

KERR plantea las nuevas categorías ocupacionales interrogándose acerca de los porcentajes ideales de formación en la educación superior: cuántos, proporcionalmente hablando, sería necesario formar para cada categoría.

---

<sup>67</sup> KERR, Clark, “Modelos para el Siglo XXI en la Educación Superior: Imperativos modernos”, Seminario sobre Cooperación internacional entre universidades Mirando al Año 2000, Universidad de Viña del Mar, Chile 1991

<sup>68</sup> REICH, Robert, “El Trabajo de las Naciones, Hacia el capitalismo del Siglo XXI”, Ed. Vergara, Buenos Aires, 1992 El Autor introduce esa categoría para cambiar el análisis de las categorías ocupacionales en los censos en Estados Unidos advirtiendo que las mismas no respondían a las diversificaciones profesionales actuales

Aunque no constituye estrictamente el problema que analizamos, debemos advertir, que lo que sí constituye un inconveniente inherente al tema, es la diversificación profesional ocupacional de los Abogados, que no parece estar incluida en las implicaciones que suelen realizar algunos académicos del Derecho. Y que asimismo, no puede abordarse con el esquema de la simple escisión formación universitaria-pasantía “bajo la madura orientación de un Abogado con experiencia”.

La experiencia profesional indica que hay Abogados que forman parte del grupo a), y que probablemente numéricamente sean una minoría. Suelen conducir equipos de trabajo de manera independiente a la manera de los grandes estudios pero también los hay en relación de dependencia.

La supervisión que ejercen puede ser directa pero también indirecta a través de otras formas de influencia.

Existen muchos otros Abogados que se encuentran en la categoría b), tal vez muy buenos profesionales, pero que no alcanzan el grado de influencia ni las características laborales profesionales de los analistas simbólicos.

Y aunque KERR reserva la categoría c) para un nivel técnico no profesional, estimo que también hay muchos Abogados que se encuentran en esta categoría. Abogados que requieren a lo largo de la vida profesional dosis

importantes de supervisión, y no por falta de preparación específica, sino por otras características del desempeño laboral. Suele verse este tipo de profesionales en la Administración Pública, o en el poder Judicial con aquellos que se jubilan incluso sin haber accedido a ser funcionarios o magistrados.

Esta heterogeneidad ocupacional profesional nos indica que un grupo dado de Abogados podría con las mismas credenciales trabajar en el mismo proyecto, pero en tres aptitudes diferentes y las tres resultarían necesarias. ¿Qué disposición se representan formar los Docentes de las Facultades de Derecho? La variedad de respuestas requeridas a la diversificación de la formación, debe ser mayor y ello es posible de mejorarse sin quedar embretados, en una cuestión de contenidos o de “naturaleza” de la formación universitaria. Pero para ello es necesario examinar demasiadas otras cuestiones.

Limitarse a la cuestión de los contenidos necesarios de los planes de estudios, o a la categorización taxativa y casi contradictoria entre formación “académica” y “profesional” como si solamente esta última pudiera ser la que satisficiera un mercado laboral (que como vimos posee en la actualidad categorías más difusas que las tradicionales), podría sugerir

como sostiene BLAUG<sup>69</sup>, que de acuerdo a ello gran parte de la formación académica universitaria sería económicamente irrelevante, y que habría que centrar más esfuerzos en una formación profesional posterior.

Pero ello, como sostiene dicho Autor, acota implícitamente la cuestión curricular a los contenidos, y como se verá más adelante ello constituye un error conceptual. El currículum no está constituido solamente por los contenidos del Plan de Estudios o los Programas de las Asignaturas.

Esa es la visión Reduccionista. La visión Amplia considera que el currículo supera lo estructurado y debe analizarse en su operacionalización, en su implementación desde el aula, pero además desde fuera de esta, en las experiencias de aprendizaje dentro y externamente al salón de clases. En las versiones más amplias, llega a ser reconocido como todo lo referente al actuar diario en la institución educativa.

Desde esta base conceptual, hay que advertir, que de la misma manera que coincidimos, en que pese a que cada vez hay más Alumnos, los tradicionales métodos pedagógicos de “lecciones frontales” perviven y demasiado<sup>70</sup>. Y también

---

<sup>69</sup> BLAUG, Mark, Ob. Cit., pág. 21

<sup>70</sup> SCHWARTZMAN, Simón, “Latin American higher education in a lost decade”, Prospects 21: 363-73, 1991

debe acotarse que el “currículum oculto”<sup>71</sup> de las relaciones entre el alumno y el profesor, en la enseñanza de tipo académico, a veces guarda tanta relación con el mundo laboral como el “currículum explícito” de las habilidades intelectuales y manuales de la educación profesional.<sup>72</sup>

Ello ponderadamente ocurre. Lo vivimos como estudiantes con algunos Docentes, en experiencias de aprendizaje informales, en visitas a Estudios desestructuradas y coloquiales, y en tantas prácticas ricas en experiencia que nos acercaban al mundo laboral no obstante no formar parte del programa formal.

Y lo vemos en la actualidad en muchos Docentes que ponen el énfasis y la motivación en su tarea, y que logran vincular al Alumno con el mundo laboral mucho más que si lo realizaran desde el currículum formal.

Por esa circunstancia estimamos, que no hay que tornar incompatibles los mundos, sino buscar estrategias de complementación.

Pero ello no debe ser realizado desde un mero voluntarismo. Se requiere mejorar técnicamente la profesión Docente en la enseñanza del Derecho, superar su déficit

---

<sup>71</sup> Experiencias de aprendizaje dentro y fuera del salón de clases no explícitamente expresadas en los planes y documentos de enseñanza

<sup>72</sup> BLAUG, Mark, Ob. Cit., Pág. 21

formativo, y sondear diversas cuestiones que ayuden a esclarecer la tarea diaria como Docentes.

De ello trata este libro, en un intento por aportar más elementos al debate con el objetivo de enriquecerlo y superar el acotamiento. Formamos profesionales para el cambio en un mundo cambiante, formamos para pensar, aún sobre nuestras propias prácticas, que si son repensadas siempre tendrán la posibilidad de recrearse a si mismas, de mejorarse, fortalecerse e innovarse.

Entendemos que mientras este aspecto no se salde, no habrá condiciones sustentables para caminar hacia otros estadios del debate que por ello resultan prematuros. Y que hay tanto para hacer que debemos realizarlo.



## Capítulo 2

### ¿Qué y a quién formamos? La Educación de una profesión liberal

En el Prólogo del Libro de la FACA “Abogados, Percepción Pública y Justicia” que referimos en la Introducción, se afirma que “La Abogacía es una de las llamadas profesiones liberales por excelencia, centrada en su propio origen de la defensa de los Derechos de los ciudadanos en todo tiempo”<sup>73</sup>.

Si bien reafirmar esto, a muchos puede parecerle una obviedad, no es menos cierto que pocas veces nos preguntamos qué es y qué significa desarrollar actividades en una profesión liberal.

Las respuestas que encontremos nos tienen que orientar acerca de qué y a quién forman las Facultades de Derecho y qué notas distintivas debemos tener presente en la formación educativa de una profesión de esta naturaleza.

Las preguntas acerca de la naturaleza profesional de la actividad no resultan sobreabundantes, y a poco que nos adentremos en las mismas advertiremos que el universo de cuestiones también reviste singular complejidad.

---

<sup>73</sup> “Abogados. Percepción Pública y Justicia”, Prólogo del Dr. Carlos ANDREUCCI , Pág. 21, Ed. Federación Argentina de Colegios de Abogados, Buenos Aires, 2005

Es necesario tener presente que no podemos dissociar las notas de lo que consideremos que es una profesión liberal de las características reales de la actividad. Y en el marco del Derecho la actividad del Abogado suele presentarse polifacética y alejada de los estereotipos clásicos a los que nos remiten las primeras imágenes: muchos Abogados son Docentes, y muchos más revistan en situación de dependencia en cualquiera de los tres poderes del Estado. El estudio de referencia nos indica que el 30,8 % de los Abogados trabaja total o parcialmente en el sector público, o sea en condiciones diferentes a las estrictamente típicas de lo que nos imaginamos a priori como una profesión liberal.

Por ello estimamos necesario secuenciar las preguntas comenzando brevemente por el origen del vocablo profesión y qué es una actividad profesional.

### **Origen del concepto profesión**

Según el Diccionario de la Real Academia Española el vocablo profesión proviene del latín *professio*, *-ōnis* y es definido actualmente por la “Acción y efecto de profesar” y el “Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”. También el Diccionario refiere que es una Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa.

Uniendo las primeras acepciones puede advertirse que el ejercicio de una facultad u oficio, conlleva la acción de profesar esa facultad u oficio, tal como el mismo Diccionario define al vocablo profesar: Ejercer una ciencia, un arte, un oficio.

Pero la tercera acepción nos habla de un elemento adicional tal como es la profesión de fe, un compromiso adicional. Se unen por lo tanto tres elementos: el profesar, un oficio que se ejerce y cierto compromiso trascendente.

Todos estos elementos se encuentran en el origen del vocablo que como se dijo, proviene del latín derivado del vocablo *professio*. El término era utilizado en diversas fórmulas jurídicas. Por ejemplo en una constitución de Teodosio I, que especifica la *voluntatis professio* como suficiente condición para otorgar validez legal a una cesión: CTh. IV, 20, 3 = Breu. IV, 18, 2. (1 de mayo de 386). Apud acta Imp. Theodosius A. d (ixit): In omni cessione *professio sola quaerenda est*. Ídem d (ixit): In omni cessione *sufficit uoluntatis sola professio*<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> MORENO RESANO, Esteban, “La acepción de interlocutio en derecho romano”, (Universidad de Zaragoza) Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación BHA2002-02589, dirigido por la Dra. María Victoria Escribano Paño, y subvencionado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología [http://www2.ulg.ac.be/vinitor/rida/2003/Moreno\\_Resano.pdf](http://www2.ulg.ac.be/vinitor/rida/2003/Moreno_Resano.pdf)

En otros casos para que los Magistrados supieran previamente el derecho aplicable a cada individuo se exigía la *professio iuris*, es decir, declaraciones juradas en las que cada individuo manifestaba solemnemente el Derecho por el que se regía.<sup>75</sup>

Es decir que, jurídicamente *professio* equivalía a una declaración a la que se le reconocía un compromiso muy importante.

Más atrás aún, se suele asignar origen al vocablo en el verbo *fateor*, que equivaldría a declaración u opinión y remitiría a 'confesión, publicación, proclamación, manifestación. Y de su derivado *profiteor*, que equivaldría a confesar, con franqueza. Esta sería la raíz de la palabra profesor.

Para los romanos la profesión que realizaban en la vida era tan importante que al morir se les labraba en la piedra la que habían realizado en la vida.

---

<sup>75</sup> ALVARADO, Javier, "El Derecho histórico como patrimonio: reflexiones sobre la aplicación del derecho en la edad media", UNED, Historia de la propiedad patrimonio cultural, Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de España, III Encuentro interdisciplinar Salamanca, 28-31 de Mayo de 2002, Salustiano de Dios, Javier Infante, Ricardo Robledo, Eugenia Torijano (Coords.), Pág. 32 puede consultarse en <http://www.historiaproiedad.es/encuentro/iii.pdf>

Los tres elementos referidos: el profesar, un oficio que se ejerce y cierto compromiso trascendente, como declararlo y reivindicarlo públicamente, aparecen íntimamente ligados.

Cuándo surge la ligazón de los elementos en el vocablo, es otra cuestión de la historia. Se suele decir que el mismo está ligado a la génesis de ciertas formas de prostitución, y el saber popular le endilga el honor de la ser la profesión más antigua de la historia.

Parece ser que el matrimonio se constituía legalmente en la antigua Grecia, como forma de heredar la propiedad privada familiar. Es probable que los casamientos no fueran considerados únicamente la concreción de un proyecto existencial, sino que poseyeran la función esencial de unir familias, aumentar sus propiedades. Las relaciones sexuales extra conyugales, en ciertos casos, no solo fueron aceptadas, sino que incluso fomentadas por ciertas sociedades, a partir de lo cual se creó una verdadera jerarquía entre las mujeres que se ligaban a los hombres fuera del matrimonio.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Entre las mujeres que mantenían relaciones extramatrimoniales se contaban las chetairas (compañeras íntimas), que en su mayoría provenían de las islas del Mar Egeo. Recibían una educación especial y refinada y eventualmente podían pasar a la situación de esposa legítima. Dos de ellas se convirtieron en reinas.; las aulitridas formaban parte de un conjunto de danzarinas que se presentaban en los banquetes y luego compartían el lecho con los invitados; y las dieteridas o prostitutas comunes, que al igual que sus similares modernas, se dividían en dos tipos; las que caminaban por la calle buscando el cliente; y las que se quedaban en la casa de lenocinio,

Ya en Roma las prostitutas romanas que ejercían profesionalmente la actividad, debían identificarse llevando vestimentas diferentes, teñirse el cabello o llevar peluca amarilla e inscribirse en un registro municipal.<sup>77</sup> Se dividían en diversas categorías: las meretrices, estaban registradas en las listas públicas mientras que las prostibulae ejercían su profesión donde podían, librándose del impuesto que debían pagar.<sup>78</sup>

---

POSADA GARCIA, Luciano Walter, “Criminología de la prostitución”, Artículo de Mayo de 2007 [http://criminalistic.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=489&Itemid=6](http://criminalistic.org/index.php?option=com_content&task=view&id=489&Itemid=6)

<sup>77</sup> Parece que en el año 1 DC se tenía el registro con 32.000 prostitutas que estaban habitualmente, en burdeles, lugares con licencia municipal cercanos a los circos y anfiteatros o aquellos lugares donde el sexo era un complemento de la actividad principal: tabernas, baños o posadas. El lugar favorito para las relaciones sexuales eran los baños, ofreciendo sus servicios tanto hombres como mujeres; incluso se conoce que existían algunos prostíbulos frecuentados por mujeres de clase elevada donde podían obtener servicios de jóvenes, conocidos como "spadoni" calificativo relacionado con el buen funcionamiento y tamaño de sus atributos masculinos.

<sup>78</sup> Las ambulatae recibían ese nombre por trabajar en la calle o en el circo mientras que las lupae trabajaban en los bosques cercanos a la ciudad y las bustuariae en los cementerios. las delicatae eran las prostitutas de alta categoría, teniendo entre sus clientes a senadores, negociantes o generales. las famosae tenían la misma categoría pero pertenecían a la clase patricia, dedicándose a este oficio o por necesidades económicas o por placer, lo cual era aceptado y bien visto por el resto de la sociedad. Artículo del sexólogo clínico mexicano José Jaime MARTÍNEZ SALGADO “Promiscuidad Sexual” citando a SYMONS, D. 1979. The evolution of human sexuality. Oxford University Press, Oxford y a Mcdowell, Josh 1992: Mitos de la Educación Sexual : CLIE - Terrassa – España puede consultarse en <http://www.consultasexual.com.mx/Documentos/promiscuidad.html> .

Las medidas legales de la Roma antigua parecen indicar, que cuando una mujer de condición libre se entregara a la práctica de la prostitución debía atenerse a una serie de cláusulas que la rebajaban a niveles despreciables. Las residentes de los burdeles (meretrices) eran vigiladas por el Estado, obligadas a llevar toga, pelucas rubias y otros distintivos como símbolo de su profesión, a abdicar de todos sus derechos civiles y a pagar un fuerte impuesto. Declararse prostituta conllevaba por ello varias consecuencias que había que afrontar, y ello suponía toda una *professio* (declaración pública de voluntad) de ejercer un oficio que suponía una manifestación difícil de realizar por el compromiso público que suponía.

No estamos en condiciones de afirmar que efectivamente esa nota de la historia constituya el origen del sentido atribuido a “profesión” y es mejor dejárselo a los historiadores. Pero sí apreciamos al menos la presencia de los tres condimentos referidos: el profesar o declarar públicamente un oficio que se ejerce, y cierto compromiso trascendente como declararlo y reivindicarlo públicamente, asumiendo las consecuencias de esa reivindicación pública, cuestión que, como en la profesión de Abogados y de acuerdo a las circunstancias, no siempre es sencillo. Muchos

Abogados han comprometido la vida en la “defensa de los Derechos de los ciudadanos en todo tiempo” que se refirió.

¿Subsisten esos condimentos, presentes en la etimología del vocablo, en el concepto de profesión actual? ¿Poseen distintas formas? Esas y muchas cuestiones más pueden plantearse al analizar el tema.

### **Qué constituye una actividad profesional**

José M. MARTINEZ VAL en el texto de su ponencia del I Congreso de la Unión Profesional celebrado en Madrid en 1983<sup>79</sup> señala que en ocasión de otra reunión en 1953 y al abrir un curso sobre moral profesional el entonces catedrático de Ética y Sociología de la Universidad de Madrid, el Padre TODOLI, advirtió que “no sería pequeña tarea ver en que consiste en si misma la profesión y los elementos que la integran...”. Ha transcurrido mucho tiempo desde entonces y los aspectos profesionales se han complejizado. Cuánto mas grande será entonces la tarea de ver los elementos que integran y caracterizan la profesión, y las nuevas realidades que hacen envejecer las antiguas categorías definitorias.

Es que la idea de una profesión liberal es en si misma compleja. Y las nuevas realidades la complejizan más cuando imponen diversas alternativas como el trabajo en equipo o la

---

<sup>79</sup> MARTINEZ VAL, José. M., “Abogacía y Abogados”, Pág. 273, Ed. Bosch, Barcelona 1990



relación de dependencia, que como vimos en el estudio referenciado alcanza a prácticamente 1 de cada 3 Abogados.

Otras áreas disciplinares que pugnan por asumirse como una Profesión tal el caso de los Docentes, referencian como foco ilustrativo lo que se considera como profesiones por antonomasia, a la sazón el Derecho y la Medicina. En este intento se han realizado diversos análisis, teniendo siempre como guía el modelo de las mas antiguas profesiones universitarias, obviando por inadvertido, las transformaciones sufridas por esas profesiones en sus respectivos escenarios de desempeño, y que por lo tanto amerita repasar sus caracterizaciones para tratar de comprenderlas mejor, en si mismas y en sus requerimientos de formación.

Un listado de atributos comunes básicos incluye la idea de trabajo predominantemente intelectual que requiere la aplicación consistente del juicio, y que no puede ser estandarizado y rutinarizado, requiriendo de una preparación prolongada a través de la educación formal. Estos atributos básicos se consideran atinentes a las imágenes de las ocupaciones “altamente” profesionalizadas como la Abogacía.

¿Resultan en la actualidad suficientes para entender las diversas características del ejercicio profesional y la complejidad de la situación ante la percepción de la opinión

publica? Entendemos útil una consideración mas circunstanciada.

### **El rol del conocimiento**

Eliot FREIDSON prioriza el conocimiento formal adquirido mediante un nivel diferenciado y extenso de educación y la práctica como característica principal profesional. Y por ello cree que la racionalización es el concepto que mejor capta el significado del conocimiento formal en las profesiones.<sup>80</sup> El uso de la razón apoyada en el conocimiento formado especialmente se convierte en esta idea en el atributo principal.

Desde este punto de vista la formación en el conocimiento teórico y práctico sustentable y coherente, adquiere relevancia fundamental a la hora del requerimiento de aprendizaje. En otras palabras, un atributo principal de una profesión es tener una base de conocimiento coherente.

Como señalan HOY y MISKEL<sup>81</sup> el conocimiento necesario no es un conocimiento cualquiera, es un cuerpo de conocimiento codificado que corresponde a la profesión y resulta exclusiva de la misma, en tanto sea interpretada como un área específica y limitada, y que se trasluce en una tarea

---

<sup>80</sup> FREIDSON, Eliot, "Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge", Chicago: University of Chicago Press, 1986, citado por Wayne K. HOY y Cecil G. MISKEL, "Educational Administration", Mc Graw-Hill Inc., New York, 1991, pag.142

<sup>81</sup> HOY y MISKEL Ob. Cit.

caracterizada por la complejidad y el requerimiento de poder de adaptación para el nuevo e inestable conocimiento y para los requerimientos que cada caso concreto presenta.

Este enfoque trasluce dos cuestiones fundamentales.

Una es el requerimiento de adaptación. En el caso del Derecho resulta de particular importancia, no solamente por la necesidad del enfoque de casos, sino por la evolución cambiante del conocimiento jurídico. Cobra importancia nuevamente la idea de VON KIRCHMANN, crítica del carácter científico de la jurisprudencia, que metafóricamente señalaba que bibliotecas enteras que resumían erudición no habrían visto la luz con pocas palabras más de los legisladores.<sup>82</sup>

La otra cuestión consiste en que la especificidad del conocimiento requerido evidencia una relación indisoluble con la incumbencia. La incumbencia aquí es entre otras cosas, el resultado de la codificación del conocimiento que delimita su área pero que también delimita a las demás profesiones.

Como Peter M. BLAU y W. Richard SCOTT advierten, ningún profesional dice (y si lo dijera nadie le creería) tener una sabiduría generalizada<sup>83</sup>. Se posee una sabiduría

---

<sup>82</sup> KIRCHMANN, Julius H. von. Cit. Por FARREL, Martín D., “La Metodología del Positivismo Lógico. Su Aplicación al Derecho”, Pág. 153, Ed. Astrea, Buenos Aires, 1979

<sup>83</sup> BLAU, Peter M. Y SCOTT, Richard W., “Formal Organizations: A Comparative Approach”, San Francisco, Chandler, 1962, cit. por HOY y MISKEL, Ob. Cit., pág. 142

particularizada definida por un conocimiento codificado que delimita esa sabiduría y su área de incumbencia. Y es en base a ese conocimiento o sabiduría particularizada que debe incluir la experiencia práctica, que la gente espera cuando recurre a un profesional del Derecho que ese Abogado decida aplicando el conocimiento adquirido correctamente.

La delimitación que plantea el enfoque de conocimiento, hace que en el fondo, sea la razón sustancial por la cual la gente en esa circunstancia no ocurra a otro profesional con otras incumbencias. El menosprecio de la formación específica del conocimiento o la subestimación de la formación académica del mismo, puede generar las pretensiones de invasión de otras profesiones, o que la gente se dirija en la pretensión de servicios a otros profesionales, fundamentalmente a las profesiones cuyo cuerpo codificado de conocimientos limita con el cuerpo de la Abogacía como es el caso de los Escribanos.

Por ello el enfoque de análisis desde el conocimiento y su relación con las incumbencias no debe resultar una cuestión subordinada, sino conducir a otra cuestión como es la de la autonomía.

### **Conocimiento y Autonomía**

Como sostiene FREIDSON una característica básica del profesional es la autonomía técnica, o la libertad para

emplear su sentido común al realizar su trabajo en base a su juicio presumiblemente educado que se supone no lo tienen aquellos sin las mismas calificaciones<sup>84</sup> .

Ahora bien la autonomía técnica no supone una conducta con anomia. Supone como lo referencia el autor citado, una autosuficiencia sostenida en un razonamiento formado en sus contenidos, en un ámbito y por un procedimiento especial que permitió que el profesional, en el caso el Abogado, obtuviera calificaciones o habilidades diferenciadas respecto de los que no las tienen.

En la Abogacía la experiencia nos indica que la relación directa entre diplomatura y habilitación profesional en algunos casos genera una autonomía mal entendida. La Ley presupone que la habilitación profesional se sostiene en calificaciones suficientes y diferentes, pero es el profesional el que debe realizar su propia auto evaluación para verificar si su autonomía formal se traduce en una autonomía material sostenida en un juicio educado. No realizarlo conduce a una autonomía, como se dijo, mal entendida. Profesionales Abogados que abordan cualquier temática requerida por los clientes, sin el conocimiento o el entrenamiento suficiente, y que manifiestan proceder rayanos en la mala praxis.

---

<sup>84</sup> FREIDSON, Eliot Ob. Cit.

Mucho han contribuido a mejorar esta situación las especializaciones, pero es una realidad que el no vincular adecuadamente la autonomía con el conocimiento suficientemente educado, subsiste como problema conceptual y material.

Sino se logra una comprensión conceptual del problema, cuanto mayor déficit exista en la educación de base del juicio en la formación inicial del Abogado, mayores serán los problemas derivados de la autonomía.

El comprender el problema conceptual, ayuda a colocar en principio, nuestro propio auto límite a la autonomía formal, independientemente de otros límites que analizaremos luego. Ese es un proceder responsable que manifiesta un carácter distintivo de lo profesional, manifiesta un carácter de la personalidad que permite nuestra identificación como “profesionales”.

MARTINEZ VAL <sup>85</sup> dice al respecto que la autonomía o libertad como característica de lo profesional son la base que permita manifestar libremente la personalidad del profesional. La manifestación de la personalidad en el ejercicio profesional, la “confesión de cara a la sociedad”, el poner la vida entera o el modo total de ser transformando al trabajo profesional en una intimidad confesada, genera una identidad

---

<sup>85</sup> MARTINEZ VAL, Ob. cit.

profunda entre profesión y personalidad que potencia la necesidad de un ambiente o condición necesaria de autonomía y libertad para el desarrollo profesional.

Para el Autor referido en suma, la característica distintiva de lo profesional es constituir un inexpugnable reducto de la libertad guiada solamente por su recta conciencia.

No obstante y como adelantamos, las limitaciones a la autonomía no proceden únicamente de nuestro propio auto análisis. Pensar que solamente la recta conciencia o la capacidad de auto análisis, basta para guiar y orientar nuestra autonomía como profesionales, resulta insuficiente y nos eximiría de analizar la problemática de nuestra profesión.

Gary SYKES <sup>86</sup> introduce la idea consistente en que los profesionales y las profesiones ante la sociedad, no se sustentan únicamente en una autonomía formal o legal. Considerando a ello insuficiente, sostiene que además se gana dicha autonomía a través del contrato social. Según de infiere de lo expresado por el autor, el contrato social a que se refiere es de un sustrato sociológico, importa una materialidad y desde ese punto de vista relaciona el intercambio de autonomía por obligación.

---

<sup>86</sup> SYKES, Gary, “Reckoning with the Spectre”, Educational Researcher 16:19-21, 1987 cit. por HOY y MISKEL pág. 143

Esto quiere decir que una profesión se “compromete” ante la sociedad a desarrollar y fortalecer Standard de buena práctica o ejercicio profesional, y a cambio la sociedad adquiere el “compromiso” de reconocer el Derecho a la libertad práctica del ejercicio profesional.

SYKES sostiene que la legitimidad social de la autonomía profesional se basa en dos tipos de confianza: la perspectiva que los profesionales usarán el conocimiento especialmente educado y las calificaciones diferenciadas en forma competente; y la perspectiva que los profesionales demostrarán un interés especial por los intereses ajenos antes que los propios.

Esta argumentación explica que cuando la percepción pública supone que las perspectivas inicialmente buenas no resultan suficientemente cumplidas la falta de confianza erosiona la legitimidad social.

Puede advertirse al respecto del estudio de la FACA que la crisis de falta de competencia no es percibida únicamente por los Abogados. La consideración de la percepción pública acerca de la falta de justicia manifiesta una crisis de resultados que engloba la cuestión de la incompetencia.

La desconfianza social acerca de que intereses prima, si los ajenos o los propios en el caso de la profesión de la



Abogacía, la hemos recogido en múltiples aproximaciones de campo realizados con los Alumnos a lo largo de muchos cursos. Pero tan instalado se encuentra el tema en la percepción pública, que en desarrollos conceptuales, Rodolfo L. VIGO esquematizó la cuestión en lo que denomina el Bío Utilitario como uno de los estereotipos profesionales. Dice VIGO “La imagen popular y grotesca del Abogado como “ave negra”, “picapleitos” o “leguleyo”, encuadra en el bío señalado, pues la idea del profesional interesado de modo exclusivo en ganar juicios dado su carácter de fuentes de recursos o prestigio personal, de implementar cuanto medio favorezca al resultado, marginando todo tipo de consideración ética o de perfección humana, de entender la abogacía como habilidad tribunalicia distinguiendo una moral profesional y otra general sin puntos de contacto; constituyen ellas expresiones de un modo de definir dicha profesión en términos empobrecedores humanamente, aunque redituable económicamente.”<sup>87</sup>

### **Autonomía y relación con los requirentes del servicio profesional**

Los dos tipos de confianza que legitiman socialmente a la autonomía profesional según SYKES conducen al análisis de las formas en que se manifiesta la relación entre el

---

<sup>87</sup> VIGO, Rodolfo Luis, “Ética del Abogado, Conducta Procesal Indebida”, Pág. 45, 46, Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1997

profesional y el requirente del servicio profesional, que habitualmente denominamos cliente.

Tanto la confianza en el actuar competente como la confianza en el actuar priorizando los intereses del cliente, conducen a criterios teleológicos que tutelan el vínculo entre el profesional y el cliente.

El actuar competente genera ciertas expectativas en el cliente. En este sentido HOY y MISKEL<sup>88</sup> sostienen que se espera que la "...persona profesional sea objetiva, impersonal e imparcial. La relación con el cliente está limitada a la tarea técnica bajo consideración; se espera que los profesionales eviten el compromiso emocional. Lo que es más, ellos proveen un tratamiento imparcial a pesar de sus propias tendencias personales; la objetividad y neutralidad los capacitan para hacer juicios razonados y racionales a favor de sus clientes."

El subordinar intereses del Abogado a los del cliente exige otras condiciones que forman parte del bagaje de expectativas implícitas de los mismos. En los términos de esa relación los clientes poseen la confianza pero a su vez el interés legítimo en que el Abogado sujete o supedite su eventual interés personal ante el interés de los mismos, que es el que moviliza la prestación profesional.

---

<sup>88</sup> HOY y MISKEL, Aut. Y Ob. Cit.

El cliente que recurre a un Abogado deposita su confianza en el mismo. Esto parece una obviedad, pero no resultan tan explícitas las implicancias de la trama intrínseca de dicha relación.

El cliente posee una ignorancia sobre el conocimiento necesario para la atención de su problema. El conocimiento específico es una posesión del profesional Abogado y por ello se colocan en manos del mismo. Por ello "...los clientes son particularmente vulnerables a las acciones de los profesionales porque necesitan ayuda pero no pueden ayudarse a sí mismos. Se ponen en manos de los profesionales, confían en que los profesionales actuarán a su favor."<sup>89</sup>

El pensar que un profesional puede actuar priorizando sus propios intereses y no los del cliente, no debe ser interpretado en este marco como una mera cuestión de colisión de intereses sobre el objeto del servicio profesional. Esto puede ser así, pero también hay otras maneras en las que el Profesional tal vez subordine el interés del cliente a sus propios intereses, intereses que no necesariamente deben ser interpretados como profesionales. Cuando un profesional descuida una tarea por otra actividad no profesional, que le insume tiempo hay una colisión de intereses y una sumisión

---

<sup>89</sup> HOY y MISKEL, Aut. Y Ob. Cit.

de los intereses del cliente a los intereses, en este caso, particulares del profesional. Pero también hay otros intereses que orbitan en torno a la tarea del Abogado, intereses que Rodolfo VIGO sintetiza en “poder, prestigio o riqueza”<sup>90</sup>

La lealtad exigida en el quinto Mandamiento del Abogado de Eduardo J. COUTURE nos habla en este sentido de un compromiso ético subyacente en la subordinación esperada de los intereses del Abogado a los del cliente “...presente en todos los instantes y sin más límite que aquel que depara la convicción de haberse equivocado al aceptar” la atención de un interés profesional. Pero no estamos refiriéndonos a ese aspecto ético subjetivo sino a un enfoque objetivo profesional.

En la percepción de algunos autores<sup>91</sup> si un profesional actúa principalmente por propio interés, soslayando el interés de sus clientes, las sanciones por parte de sus colegas y los miembros de la comunidad a menudo destruyen ese interés preferente. Desde este punto de vista de la amenaza de sanción, el sentido ético tomaría un rumbo utilitario, donde el actuar correcto de los profesionales se mantendría, porque no ajustarse a las normas del servicio profesional proveería menos premios que sí hacerlo.

---

<sup>90</sup> VIGO, Rodolfo Luis, “Ética del Abogado, Conducta Procesal Indebida”, pág. 45, Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1997

<sup>91</sup> HOY y MISKEL, Ob. cit.

## **El control del desvío en la protección del interés**

El no ajustarse a las normas del servicio profesional y priorizar el interés personal resulta menos conveniente porque las actividades profesionales poseen una deontología profesional que se plasma en un Código de Ética.

Ahora bien, desde un punto de vista general, puede afirmarse que en su formación, en sus objetivos y en su implantación social, un dato característico distintivo de las actividades profesionales es el poseer un tronco común de datos acerca de las características de “lo profesional”, tal como acá venimos analizando. De ello se deriva que algunos piensen que esa situación, desde el punto de vista ético, trae aparejada un tronco común de obligaciones y unas consecuencias análogas de responsabilidad.<sup>92</sup>

Pero resultando insuficiente esa deontología general, por no atender a la óptica propia de conocimientos delimitados por su especificidad, es razonable suponer que haya que perfeccionarlas con normativas específicas de cada profesión que consideren todas las particularidades propias del tiempo y lugar que corresponda.<sup>93</sup>

Es en esa etapa donde se internaliza un Código de Ética que regla las conductas. BENVENISTE detalla que dichas normas irradian un ámbito polivalente de protección:

---

<sup>92</sup> MARTINEZ VAL, Ob. Cit. Pág. 277

<sup>93</sup> MARTINEZ VAL, Ob. Cit. Pág. 279

son “pensadas para proteger tanto a las profesiones como a sus clientes o el interés público”<sup>94</sup>

En el caso de las profesiones plenas, una nota distintiva es que las normas de ética no resulta un esquema contextual impuesto o heterónimo a “la profesión”. Derivado de la característica de autonomía, las normas son auto impuestas por el cuerpo profesional y la vigilancia de su cumplimiento reside en los mismos profesionales. Es esta una característica de las denominadas profesiones plenas y puede observarse en el caso de la Abogacía en cuanto al rol de los Colegios profesionales en esta cuestión.

En las profesiones semiplenas, en las que incluimos a las que basándose en un conocimiento específico y dotado de alta formación, pugnan por obtener mayores grados de autonomía construyendo los límites de su propio campo profesional, como por ejemplo los Docentes, no ocurre lo mismo. Las normas de Ética en esta situación son impuestas heterónomamente, por ejemplo mediante regulaciones estatutarias, y el control de cumplimiento reside en alguna Autoridad ajena al campo de la profesión o al grupo de pares (el Estado o el dueño de una entidad privada por ejemplo).

---

<sup>94</sup> BENVENISTE, Guy, “Professionalizing the Organization”, San Francisco: Jossey Bass, 1987, pág. 40, cit. por HOY y MISKEL, Ob. Cit.pág.

GROSS y ETZIONI observan que en el caso de las profesiones que denominamos plenas, incluso cuando los profesionales se equivocan, si el error ha sido involuntario y se actuó responsablemente, suele acaecer que en la realidad son defendidos por sus colegas<sup>95</sup>, lo que puede ser interpretado como una actitud corporativa y no permeable al examen de legitimidad de la confianza original.

En ese sentido es sintomático que el trabajo de la FACA recoja que los Abogados únicamente poseen un 13 % de imagen positiva dentro de la sociedad, y que por ejemplo en el caso de la discusión pública acerca de la reforma a la Ley del Consejo de la Magistratura las asociaciones profesionales hayan aglomerado virulentas críticas de algunos actores. Una actitud prudente sugeriría repensar la afirmación de FREIDSON, que sostiene que durante las últimas dos décadas la idea de control social dentro de las profesiones se ha desgastado, y que algunas corporaciones profesionales organizadas se han burlado de los intereses públicos, y que las normas de control ético social entre los profesionales de

---

<sup>95</sup> GROSS, Edgard y ETZIONI, Amitai, “Organizations in Society”, Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall, 1985, pág. 142, cit. por HOY y MISKEL, Ob. Cit. pág.

esas corporaciones no siempre han sido ejercidas de forma consecuente y persistente.<sup>96</sup>

Más recientemente el mismo Autor, en un escrito que referenciamos anteriormente seguía sosteniendo que otros critican la actuación de las profesiones y puntualmente el grado en que el interés económico más que otro bien común parece haber motivado las actividades de los profesionales y sus asociaciones<sup>97</sup>, hipótesis que debería motivar la reflexión objetiva y prudente acerca de lo que ocurre en el Derecho, no solamente por la referencia del estudio de la FACA sino por la imagen del Abogado como profesional que, señala VIGO<sup>98</sup>, a pesar de la mayoría, se convirtió en popular y grotesca(cuervo, ave negra, tramposo, mentira con corbata) reflejando el deseo de utilizar cualquier medio que conduzca a un resultado utilitario sin ninguna o escasa consideración ética.

### **La importancia de la reflexión del “uno” y de los “otros”**

La exigencia de realizar la adecuada reflexión acerca de estos ítems, y su relación con la formación se basa además en una particularidad de las profesiones que amerita

---

<sup>96</sup> FREIDSON, Eliot, “The Changing Nature of Professional Control”, *Annual Review of Sociology* 10” (1984):1-20, citado por HOY y MISKEL, Ob. Cit., pág.

<sup>97</sup> FREIDSON, Eliot, “Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge”, Chicago: University of Chicago Press, 1986, citado por Wayne K. HOY y Cecil G. MISKEL, Ob. Cit., pág.

<sup>98</sup> VIGO, Ob.Cit., pág.45



que esa reflexión sea colectiva. Es que la reflexión del “uno” en las profesiones se vincula con los “otros” que componen el grupo de referencia del profesional. El profesional no tiende a referenciarse con la sociedad desde su punto de autonomía. Si autonomía y conocimiento específico asumen un rol importante, los “otros” para un profesional son los colegas que poseen un conocimiento similar basado en una formación igualmente similar.

De ahí se infiere la existencia de una “estructura de control distintiva” que algunos autores<sup>99</sup> consideran un aspecto propio y exclusivo de las profesiones. En este sentido los “otros” no resultan ser los integrantes de la sociedad sino el grupo de iguales que interactúan controlándose con autonomía en esta conducta. Si esa autonomía está basada en conocimientos, habilidades y experiencias propias y exclusivas derivadas de una especial preparación y actividad, es esperable que los miembros del sector, los profesionales Abogados, sostengan la necesidad de una autonomía completa en el desempeño profesional la que se traduce en el control por los pares.

El control de los pares parte de la idea de la autonomía basada en la especialización: solamente los mismos profesionales estarían preparados para asumir decisiones

---

<sup>99</sup> HOY y MISKEL, Ob. Cit., pág.

correctas en su esfera de conocimiento específico fundado esto en la propia especificidad.

En el caso del Derecho esta situación se patentiza claramente en el control que ejercen los Colegios de Abogados. La legislación confía el Poder de Policía a las asociaciones profesionales, la habilitación profesional o matrícula que en sí y más allá de su contenido es un acto distinto a la titulación, y el control disciplinario mediante la instauración de Códigos de Ética y órganos específicos como los Tribunales de Disciplina. Todos esos núcleos son integrados exclusivamente por los “otros” que constituyen el grupo de referencia en suma los propios profesionales Abogados.

Pero ese grupo de referencia no reviste desde la autonomía solamente la importancia del aspecto del control o Poder de Policía; constituye algo tan o más importante el que los “otros” o grupo de referencia sea importante desde el punto de vista técnico y académico, y del desarrollo integral del profesional. Cuando ello no ocurre en una profesión como la Abogacía, con contenidos sujetos a opiniones e interpretaciones surgen fácilmente los conflictos.

### **Los Profesionales y el Poder**

FREIDSON observó que los profesionales, como creadores y parte de cuerpos de conocimiento particulares,

juegan un rol importante en cuanto a la forma de la política social y las instituciones de la sociedad.

En términos generales al dominar conocimientos específicos adquieren poder.<sup>100</sup>

La denominada sociedad del conocimiento supone entre otras cosas que el conocimiento es central en cuestiones tales como el desempeño productivo y ciudadano. A su vez, en el contexto internacional y nacional existe consenso respecto a que el conocimiento ocupa un lugar central en los modelos económicos y sociales emergentes, y en este sentido el desarrollo de una ciudadanía capaz de sostener y fortalecer la democracia logrando niveles de crecimiento económico, constituye el objetivo central de las políticas educativas en la mayoría de los países del mundo en la actualidad.<sup>101</sup>

Por ello la producción y distribución de conocimientos está en el centro de los conflictos sociales modernos: quién se ubica más cerca del conocimiento socialmente significativo se aproxima al poder. En este sentido la formación universitaria de las profesiones debe ser reexaminada y revisada, pues las

---

<sup>100</sup> FREIDSON, Eliot, “Professional Powers: A Study of de Institutionalization of Formal Knowledge”, IX-XI, Chicago, University of Chicago Press, 1986 citado por HOY y MISKEL, Ob. Cit., pág.

<sup>101</sup> PALACIO, Sergio, “EL Valor del Conocimiento” en Revista “12(ntes)”, nº 0, pág. 11, Buenos Aires, Noviembre 2005

universidades cumplen un rol fundamental en la producción y distribución de conocimientos, una de cuyas consecuencias centrales resultan ser que los profesionales graduados acceden a un conocimiento específico con una apropiación diferenciada respecto de la de los demás integrantes de la sociedad, lo que los conduce a ubicarse en una posición relevante respecto al conocimiento y al escenario de conflictos de poder que suscita su apropiación diferenciada. Poder y conocimiento se traducen en conflictos y el profesional convoca a todos.

Sostiene TEDESCO que “El papel de las universidades en tanto instituciones responsables de producir y distribuir conocimientos debe ser analizado, en el marco de las transformaciones globales. En este sentido, la agenda de discusión sobre el papel de las universidades merece ser mucho más exhaustiva e integral de lo que habitualmente se supone.”<sup>102</sup>

En el caso del Derecho estas cuestiones se patentizan de modo particularmente elocuente. Los conflictos institucionales que hacen al desarrollo profesional pueden sintetizarse en el esquema conceptual del denominado

---

<sup>102</sup> TEDESCO, Juan Carlos, “Educar en la Sociedad del Conocimiento”, pág. 72, Ed. FCE, Buenos Aires, 2003

Triángulo de CLARKE <sup>103</sup> según el cual en el escenario de tensiones existen 3 polos: Estado, Mercado y Corporaciones, denominándose así a todo grupo que trata de controlar por sí mismo la profesión. (También denomina oligarquía al conjunto de corporaciones).

En el caso del Derecho estamos ante dos corporaciones cuyo escenario de conflicto plantea el debate por el dominio de la habilitación para el ejercicio profesional: la corporación académica de las universidades y la corporación profesional de las asociaciones profesionales. El debate entre universidades y Colegios es intenso, las más de las veces dominado por la fuerza centrífuga del disenso y no por la centrípeta del consenso, lo que impide la conversión de la tensión en articulación.

Las Jornadas de Educación Legal realizadas por la F.A.C.A. en Córdoba en Mayo de 2006 fueron elocuentes al respecto. El discurso académico fue en muchos aspectos notoriamente contradictorio al profesional. La tendencia a la reivindicación de la especificidad del conocimiento, y a la apropiación diferenciada del mismo como base de la autonomía, que como se expresó es base característica de la

---

<sup>103</sup> CLARK, Burton R., “The Organizational Conception” In “perspectives on Higher Education Eight Disciplinary and Comparative Views”, University of California Press, Berkeley, 1984; Aut. Cit. and NEAVE, Guy. R., “The Encyclopaedia of Higher Education, N.Y. Pergamon Press, Oxford, Tarrytown, 1992

relación de las profesiones con la sociedad, se manifestó al interior de la profesión de la Abogacía desde diferentes perspectivas: los académicos reivindican la especificidad de su conocimiento traducido en “el saber como se forma”; los profesionales reivindican la especificidad de su conocimiento traducido en “el saber como se trabaja”. Ambos en su posición más extrema no reconocen injerencia al otro. Esta situación es tal vez única en el contexto de las profesiones.

A ello se agrega en la resolución de las tensiones (la referida o distintas) un elemento adicional en la relación con las cuestiones de poder. El Especialista en Política Educativa Universitaria S. SCHWARTZMAN<sup>104</sup> sostiene que, en el marco del análisis conceptual del Triángulo de CLARKE, el Derecho es una de las profesiones habilitadas para capturar al Estado porque puede incidir en el dictado de las Leyes que benefician a la corporación por la especial situación de sus miembros.

Es que los Abogados desde antaño tuvieron facilidad para el acceso al escenario político centro de las disputas de poder, cuestión que se advierte en los Documentos de la época “La política, gran escenario a que aspiraban a subir todos los que se sentían con aptitudes para dirigir los destinos de la Nación, no ofrecía facilidades sino a los versados en Derecho. Durante los primeros años de nuestra organización,

---

<sup>104</sup> SCHWARTZMAN, Simón Material de Clase Asignatura “Políticas de Educación Superior en América Latina”, USAN, Junio de 2004

eran los Abogados quienes exclusivamente ocupaban los puestos políticos.”<sup>105</sup>

Esta situación no se modificó totalmente pues algunos indicios señalan que más del 50 % de los cargos electivos a nivel nacional, provincial y municipal estarían ocupados por Abogados, sin contar un Poder entero como el Judicial y buena parte de los Ejecutivos de las distintas jurisdicciones.

La tesis de FREIDSON que referenciamos en el inicio del acápite, y las consecuencias que analizamos en el caso de la Abogacía, explica acciones como la reforma a la Ley del Consejo de la Magistratura de la Nación donde luego de un ardoroso y público debate, el Gobierno de turno avanzó en la reducción de la representación de los Abogados en dicho Consejo y en la eliminación de la misma en la estratégica Comisión de Selección y Enjuiciamiento de Magistrados. Fueron elocuentes los dichos del Presidente de la Nación (a su vez Abogado) que calificó a las asociaciones de Abogados como "organizaciones vetustas y viejas". Agregó que "Es la primera vez en muchísimos años que un cuerpo legislativo se le anima a las corporaciones" e insistió en su ofensiva contra entidades de Abogados al asegurar que

---

<sup>105</sup> “Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (Años 1869-1900)” en 1885, Pág. XCIII citado por TEDESCO, Juan Carlos, “Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2003

expresan "la presión de las corporaciones, de los intereses y del statu quo para mantener las cosas como están..."<sup>106</sup>

Pocas veces relacionamos esta situación con la formación de los Abogados. No se considera este aspecto mayormente ni forma parte de la formación de los mismos la cuestión del poder como componente amplio de lo profesional y particular de la Abogacía. No se tiene presente que esta cuestión como componente de la formación profesional no es una exclusiva cuestión de dinero o riqueza o de posición relativa en lo social, sino que si uno lo analiza como elemento de esa formación tiene que ver con "...una filosofía, una forma de vida, una justificación"<sup>107</sup> que se transmitirá en la formación universitaria en ese caso

Recordaos de la época de estudiante, a un viejo Docente que comentaba, a modo de esbozo acerca de este tópico, que debíamos tener presente que luego de graduados muchos de nosotros seríamos jueces, legisladores o funcionarios. Desde nuestro tránsito entre adolescencia y juventud en la condición de estudiantes, sonreíamos con cierta displicencia e incredulidad acerca de los alcances de esas palabras prospectivas dado que nos costaba importante

---

<sup>106</sup> Diario "Clarín" de fecha 24 de Febrero de 2005

<sup>107</sup> COOKSON, Peter W. Jr. Y HODGES PERSELL, Carolina, "Preparing for Power", Pág. 8 constituye un estudio de campo sobre las condiciones de las instituciones educativas en USA cuyos graduados pueden participar de diferentes escenarios de poder



esfuerzo imaginarnos o imaginar a muchos compañeros en esa situación, que además se nos presentaba lejano e improbable. Antes que eso queríamos ser Abogados, objetivo que se presentaba plañido de esfuerzos obviamente. Pero considerable número de los estudiantes que aún tengo presente fueron o son jueces, legisladores o funcionarios, aún aquéllos de los que se pensaba que tal vez no llegaran siquiera a recibirse de Abogados.

Cuando en cada Curso recordamos a los Alumnos jóvenes esta situación, sonríen con la misma displicencia e incredulidad con la que lo hacíamos hace tiempo y a la distancia, aunque luego uno se entere que numerosos de ellos también alcanzaron esas posiciones.

### **El Ejercicio de la Profesión en Relación de Dependencia: sus Características**

Hemos dicho que el Estudio de la F.A.C.A. indica que el 30, 8 % de los Abogados trabaja total o parcialmente en el sector público, o sea no bajo las condiciones estrictamente típicas de lo que nos imaginamos a priori como una profesión liberal y adonde focalizamos el análisis de la primera parte.

Indudablemente el trabajar en relación de dependencia supone otras características que se agregan a las iniciales, y que dado el alto porcentaje que evidencia el Estudio nos parece interesante analizar.

El profesional en relación de dependencia aún cuando lo haga en un puesto de trabajo caracterizado como “profesional” (hay Abogados que lo hacen en puestos de otros escalafones) se somete a tensiones básicas entre los principios propios de la profesión liberal y los cánones de una relación generalmente (en el ámbito público) regida por pautas reglamentarias o estatutarias que conllevan aparejadas conflictos con los modelos burocráticos que ellas representan.

¿Cuáles son las diferencias que se presentan?

En principio la expectativa es que responda a las mismas características que describimos respecto del profesional especializado, con conocimientos específicos, autónomo, sujeto a un standard de control de sus pares que sea objetivo e imparcial y priorice el interés de sus clientes.

¿Se puede considerar que las conductas observables son iguales cuando el profesional Abogado se desempeña en la relación de dependencia?

Una diferencia importante es el concepto de requirente del servicio, lo que entendemos como cliente. El Abogado con orientación profesional tiene en claro quién es su cliente. El Abogado con orientación burocrática en relación de dependencia, se debe más que a los administrados a los intereses de la organización, y ello suele constituir un punto de conflicto importante.

Cuando un Abogado dictaminando en la Administración Pública ante un reclamo de un administrado, poniendo el acento en su conocimiento y experiencia, en su objetividad e imparcialidad arriba a una conclusión positiva acerca de la procedencia del Derecho del Administrado, y más allá de las obligaciones legales propias del Derecho Administrativo, suele ocurrir que esa conclusión sea advertida por los miembros de la organización como inadecuada a los intereses de la misma. Por diversas causas, por ejemplo porque represente un costo a las finanzas públicas importante.

Este conflicto, como señalan HOY y GESKE, en organizaciones de servicios puede llegar a ser un dilema importante.<sup>108</sup> El origen del dilema es que la Administración Pública presta servicios públicos donde el “cliente” está representado por el beneficiario o administrado como se lo denomina desde el Derecho Administrativo. La idea de asociar el concepto de “cliente” al tradicional del administrado es propia de las Ciencias de la Administración y responde a las improntas y necesidades de nuevas formas de gestionar el Estado más apropiadas a los tiempos modernos.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> HOY y GESKE, Ob. Cit., pág.

<sup>109</sup> Puede verse en PALACIO, Sergio, “El Signo de los Tiempos. Paradigmas de la Educación Actual”, Ed. Cántaro, Buenos Aires, 1998 Pág. 28 y ssgtes. una reseña de estos enfoques

En ese contexto el Profesional Abogado muchas veces se encuentra en dilemas para determinar si jurídicamente se debe al orden jurídico, aún cuando este proteja al Administrado o Cliente, o si su Cliente personal es la Organización que lo convocó y por ello se debe a los principios burocráticos, muchas veces no jurídicos, de la misma. El resultado es simple: el Abogado se debe a las normas pero el conflicto existe porque esa situación muchas veces, la experiencia indica, representa la sutil diferencia entre el empleo o el desempleo.

Además, esto se relaciona con diferencias en el tipo de control. Si un Abogado profesional independiente no se ajusta a las normas y a los intereses del Cliente el control y juzgamiento material de los resultados de su ejercicio profesional son realizados no por el Cliente sino como se dijo precedentemente, por el grupo de referencia de pares, los “otros” que representan sus mismas capacidades y que por ello son los habilitados para evaluarlo. En el caso los Tribunales de Disciplina de los propios Abogados. Pero en las organizaciones públicas ello no es así. El control se basa en el cumplimiento de estándares que no son auto impuestos por los pares profesionales sino por regímenes estatutarios generalmente, propios del Estado y heterónomos a los grupos profesionales. Esos estándares o normas de ética,

habitualmente conocidas como Deberes de los Agentes Públicos resultan ser el instrumento de control utilizado por la burocracia.

Como sintetizan algunos autores “La base de un acto burocrático es su consistencia con las reglas y reglamentos de la organización y la aprobación de un superior”...y “Aquí yace la fuente de conflicto más importante entre la profesión y la organización, el conflicto entre “la experiencia profesional y autonomía” y “la disciplina burocrática y control”.<sup>110</sup>

Esto se traduce en el desplazamiento de los colegas como grupo de referencia, para pasar a orientarse jerárquicamente a efectos de respetar las necesidades burocráticas de responder a una jerarquía. Asimismo los contenidos del control impuesto autónomamente por el cuerpo profesional es desplazado por las imposiciones heterónomas de la organización a la que pertenezca el profesional.

Y esto tiene como colofón una significativa restricción en muchos casos a la autonomía profesional en la toma de decisiones para dar lugar a una subordinación disciplinada a la autoridad. La experiencia profesional provee un nutrido inventario de ejemplos y anecdotario de situaciones donde el Profesional Abogado se encuentra ante el dilema de responder a su recta conciencia profesional o a los intereses

---

<sup>110</sup> HOY y MISKEL, Ob. Cit. Pág.

burocráticos de la organización muchas veces direccionados por la autoridad. Esto suele ser el camino a situaciones extremas como el denominado “portazo” que los burócratas definen como “traición” o “ingratitude” y supone el alejamiento del empleo, o puede conducir a otros caminos también extremos, de los que recuerdo como paradigma un letrado de una Asesoría que bromistamente identificaba los Dictámenes de su sector como “Dictámenes pizza”, pues a requerimiento de las Autoridades salían complacientemente y muchas veces a contramano del saber profesional “masa entera”, “media masa” o “a la piedra” pero siempre respetando el deseo del “burócrata consumidor”.

Ahora bien si uno analiza el modelo profesional en el que se forman los Abogados ¿Responde acabadamente a la preparación que exige afrontar estos escenarios que representan un tercio del universo? ¿O en realidad los formamos para prepararse para controlar sus decisiones laborales, para profesar lealtad a un Código de Ética que entendemos los Abogados debe guiarnos y es la mejor referencia pues incluye las particularidades que los Abogados suponemos conocer, y por ello lo apoyamos?

Si esto es así y no advertimos la significación laboral de los diferentes escenarios, no extraña que surjan con frecuencia tensiones en un ámbito donde el control es

heterónimo a la profesión, donde las decisiones técnicas no quedan siempre en manos de Abogados, y donde el control disciplinario o de evaluación del trabajo profesional proviene de una línea de Autoridad significativa muchas veces no Abogado ni profesional.

### **Los caminos intermedios**

La literatura es vasta en cuanto al análisis de los posibles acomodamientos, desde los estudios de campo acerca de lo que ocurre en las organizaciones que incorporan profesionales, y donde la relación entre burocracia y profesión apareja conflictos.

Los autores suelen realizar una diferencia entre organizaciones simples y organizaciones profesionales. Denominan profesionales a aquellas organizaciones que poseen al menos el 50 % de profesionales y que poseen entre sus objetivos la producción o preservación de conocimientos. Por ejemplo la Universidad o nuestras Facultades de Derecho. En las organizaciones profesionales parecería que los principios profesionales tienen una importancia significativa, lo que disminuye en las organizaciones burocráticas.

Dentro del Estado no es lo mismo por ejemplo, integrar cuerpos de letrados como las Fiscalías de Estado o Asesorías de Gobierno, que incluso suelen llegar a tener regímenes especiales que reconocen el carácter profesional de la

actividad letrada. No solamente con condiciones laborales y salariales distintas, sino desde el punto de vista de las características del trabajo profesional. La autonomía suele tener significación y en general se trata que el control lo realice una autoridad, que siendo Abogado, trata de representar más conocimiento y experiencia. Los conflictos suelen ser menores y el acomodamiento más accesible.

Henry MINTZBERG en su clásica clasificación de las organizaciones<sup>111</sup> incluyó la denominada Burocracia Profesional. El Autor sostiene que la estructura de una organización puede ser definida simplemente como la suma total de las formas en que su trabajo es dividido entre diferentes tareas y luego es lograda su coordinación entre estas tareas. El medio para lograr la coordinación de las tareas es lo que determina como Mecanismo Coordinador. En el caso de la Burocracia Profesional el Mecanismo Coordinador es lo que denomina Estandarización de destrezas de los trabajadores, consistente en una especificación previa de un tipo de capacitación especial que se requiere para el trabajo. Para MINTZBERG ese especial conocimiento o capacitación es lo que coordina la tarea y las

---

<sup>111</sup> MINTZBERG, Henry, “Diseño de Organizaciones Eficientes”, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 2000



actividades en este tipo de organización. En este caso, los profesionales son quienes integran en general las burocracias profesionales y básicamente poseen gran autonomía de control sobre su propio trabajo, mayor independencia pese a la relación de empleo.

MINTZBERG pone como ejemplo a los médicos de una sala quirúrgica como arquetipos de profesionales con autonomía basada, dentro de la organización, en la especial destreza requerida para el puesto y dónde cada uno sabe lo que debe hacer sin necesitar supervisión. No resulta difícil desde este punto de vista explicar la situación de algunos organismos, que reseñábamos previamente, de tinte más ligado a la profesión del Abogado.

Por estas características en las burocracias profesionales los conflictos son menores y resultan un camino intermedio de mejor acomodamiento.

En algunos casos la necesaria expertez no está asociada a una organización eminentemente profesional, y la autonomía proviene forzada por el aislamiento. Hay Abogados que no integran organizaciones de orientación profesional como las que detallamos. Son profesionales aislados en una burocracia, pero a su vez la especialización de la tarea, y cierto aislamiento de las condiciones de trabajo otorga autonomía de perfil profesional. Por Ejemplo, los Abogados

Sumariantes (en Organismos donde a veces no hay más de uno o dos) cuando actúan en circunstancias que no admiten dilaciones, como recabar Declaraciones incluso fuera del asiento laboral, suelen cumplir la tarea, al no tener con quien referenciarse o realizar consultas, con importante autonomía de decisión y con una orientación más profesional.

Obviamente esto varía con las condiciones materiales de las organizaciones, pero hemos escuchado en algunas ocasiones, a Abogados explicar la permanencia prolongada en un lugar de trabajo de la Administración Pública, fundada en la situación de ser el único profesional en el ámbito. Al fusionar lo imprescindible de su tarea con el aislamiento técnico, en su impresión, les proporcionaba gran dosis de autonomía y de ausencia de molestias.

Según HALL<sup>112</sup> la cuestión también tiende a orientarse profesionalmente cuando las organizaciones prevén la coexistencia de dos líneas de autoridad: una profesional y una administrativa burocrática. HALL estudia el problema de los Médicos pero sus conclusiones son aplicables a los Abogados. Para el citado Autor es importante que la jerarquía de los Profesionales quede completamente fuera de la estructura, y que posean su propia jerarquía. Por ello es

---

<sup>112</sup> HALL, Oswald, "Some Problems in the Provision of Medical Services", "Canadian Journal of Economics and Political Science" 20, 1954: 456-466 cit. Por HOY y MISKEL, Ob cit., pág.

importante, y no siempre ocurre, el que en los lugares donde existe una cantidad importante de Abogados se tienda a la creación de estructuras específicas con su propia organización, aunque ello solamente sea un mecanismo de atemperamiento del conflicto.

En general muchos Abogados mantienen el compromiso con los ejes de referencia profesional, pero aún en esa situación ello, como vimos es eje de conflictos. Tampoco es fácil desechar los ejes burocráticos porque sabemos que en la Administración Pública la fidelidad a ciertos aspectos de la organización o a la Autoridad resulta una garantía de expectativas futuras positivas.

### **Las Percepciones Personales**

Como sostienen HOY y MISKEL “Cualquiera de estas orientaciones puede ser funcional: si los objetivos personales futuros tienen que ver con asegurarse una posición administrativa, una orientación burocrática puede llevar a ascensos en la organización; si se desea el avance en la profesión, una orientación profesional puede producir los resultados esperados”<sup>113</sup>. Es decir que las orientaciones que adoptan los Abogados en estas circunstancias, cuando las condiciones de la organización no ayudan, también depende

---

<sup>113</sup> HOY y MISKEL, Ob cit., pág.

de ciertas percepciones personales, algunas de las cuales tienen que ver con la formación inicial, pero otras tal vez no.

HOY y MISKEL reseñan que varios estudios han identificado sistemáticamente y explorado los acomodamientos individuales al conflicto entre el compromiso profesional y el que impone la organización. En particular citan las investigaciones conocidas de Alvin GOULDNER. Este Autor pertenece al conjunto de autores (PARSONS, MERTON y SELZNICK) que dentro de la línea del estructuralismo desarrollada sobre la base de los aportes básicos de Max WEBER, adaptaron su modelo burocrático incorporando al análisis aspectos relacionados con los aportes provenientes de las Escuelas de las Relaciones Humanas, Sociológicas y Psicológica<sup>114</sup>, lo que lo condujo, en particular a GOULDNER a estudiar las disfunciones de las organizaciones burocráticas en relación a sus normas, partiendo de la base que algunas funciones podían ser deseadas pero otras no.

En particular y en lo que aquí resulta valioso el Autor señala que la tensión y conflicto creados por las necesidades burocráticas de la organización de experiencia y lealtad, que colisionan con las lealtades típicamente profesionales pueden satisfacerse adoptando una orientación local o una cosmopolita.

---

<sup>114</sup> NARVAEZ, Jorge L. “Administración”, Ed. C & C, Buenos Aires, 1998 pág. 118

La orientación que el profesional adopta determina su posición ante el conflicto. Él identificó tres variables que especifican la posición de un profesional frente a la relación de empleo: compromiso profesional, compromiso organizativo y orientación de grupo de referencia.

Los profesionales cosmopolitas son aquellos que priorizan el compromiso con las habilidades de su conocimiento especializado y se manifiestan en términos burocráticos con no demasiada lealtad a la organización que les proporciona trabajo. Son los que ante todo prefieren “ser profesionales” (y no miran con recelo a los Colegios Profesionales como suele ocurrir con muchos Abogados de la Administración) aún cuando ello les depare dolores de cabeza. Estos Abogados, generalmente saben más de Derecho que de las normativas internas de la burocracia organizacional, y suelen tener hacia ellas una posición despectiva. Prefieren consultar al que más sabe aún cuando no pertenezca a la organización y no a la autoridad, a la que solamente reconocen si le legitiman “autoridad profesional”.

Los locales, en esta clasificación de GOULDNER a la inversa de los cosmopolitas, priorizan su lealtad con la organización. Asocian su desarrollo profesional con el ascenso en la carrera y no con el mayor compromiso con la

especialización. Su grupo de referencia no es técnico ni ajeno a la organización; utilizan grupos de referencia interno.

Esto suele ocurrir cuando los Abogados ocupan posiciones jerárquicas intermedias, generalmente de carrera, pero sin el requisito excluyente de ser Abogado o profesional, pasando a integrar los “grupos de jerárquicos” donde la reivindicación no asume como eje central el desarrollo profesional, sino los beneficios deseables para el sector (integrado profesionales o no indistintamente) y como garantizar una burocracia estable, acogiendo estos Abogados, estos principios como propios no obstante ser extraños al perfil profesional.

En otro estudio posterior GOULDNER profundizó detalles de la clasificación <sup>115</sup> aclarando cuestiones de interés.

Entre los locales distingue más tipologías. Supone que hay “locales dedicados” que son “los que realmente creen”, que se identifican completamente con los objetivos de la organización. El grupo de referencia interno se centra casi exclusivamente en los valores de su burocracia y pierden de vista los principios profesionales. Se comportan como un burócrata y no sienten tensión con las expectativas profesionales, las abandonaron. Hay Abogados que se

---

<sup>115</sup> GOULDNER, Alvin, “Administrative Science Quaterly” 2, 1957, 291:306, “Cosmopolitans and Locals: Toward an Análisis of Latent Social” cit. Por HOY y MISKEL, Ob. Cit. Pág.

comportan de esa manera y le dedican mucha cantidad de tiempo y esfuerzo en función de las expectativas burocráticas de la organización porque se consustancian con sus valores. Hemos comprobado casos de Abogados en los organismos sumariantes o de investigación administrativa, que terminan convencidos que antes que Abogados son profesionalmente investigadores y actúan como tales, y para probar algo de lo que están convencidos, aunque no haya pruebas, no dudan en soslayar normas o principios jurídicos que orientan lo profesional.

Otro perfil en la distinción, es el de “Los verdaderos locales burócratas”, que a diferencia de los “locales dedicados” (que se interesan en la integridad de los valores de la organización) se interesan principalmente en la seguridad de la organización. Y para ello eligen el camino de las prácticas autoritarias y la utilización de reglas y reglamentos formales. Hay Abogados de este perfil, que sancionan todo y atiborran de reglamentos la tarea profesional.

Cualquier idea o atisbo de creatividad fundamentalmente en los Abogados jóvenes bajo su mando es considerada perturbadora para la integridad organizacional, que muchas veces se referencia con lo que se considera es el cierto prestigio de la misma.

Estos Abogados en general, disimulan sus limitaciones profesionales, y su escaso interés en el desarrollo de la capacidad profesional, mediante la práctica del autoritarismo, que en general, hace mella mayormente en los más jóvenes por ser los que carecen de experiencia suficiente.

Otra distinción es la de “los locales guardianes del hogar”, en general despreocupados de lo profesional pero además con un compromiso limitado hacia la organización. Como dice GOULDNER generalmente están en el nivel medio de la administración con expectativas de concluir su vida laboral en la misma, y además ligados y leales a la organización debido a sus raíces locales.

No expresan mayor compromiso profesional y suelen haber estudiado para Abogados en el mismo lugar geográfico y organizado su vida de relación allí. No imaginan un cambio laboral como tampoco geográfico, la inamovilidad no le ocasiona ningún vacío y por el contrario les brinda seguridad y comodidad. El Abogado que ingresa con un perfil más orientado a lo profesional, más cosmopolita en la clasificación de GOULDNER, es además considerado un extranjero, una amenaza potencial a su status quo y es lo peor que le puede ocurrir. Como hemos escuchado varias veces, “que ingrese un pibe que quiere aprender”.



La experiencia indica que tienden a resolver los conflictos por razones de amistad o vecinazgo y no por fundamentos profesionales.

Los “locales mayores” son la gente más vieja en la organización. Se encuentran comprometidos con la organización y aspiran a jubilarse en la misma. Son las típicas “instituciones” que evalúan el presente en términos del pasado y que aunque nada aporten se los respeta por habilidad para permanecer. He visto que en estos casos hay Abogados que cuando la organización posee un problema importante a resolver de naturaleza legal, no son convocados porque las autoridades de turno no los reconocen profesionalmente. En un caso en una determinada organización, y luego de enterarnos de la existencia de un Abogado, al preguntar por qué no estaba el citado en la reunión en la que se analizará un determinado problema jurídico, nos respondieron “fulano está en el inventario pero no está actualizado”. Paradójicamente, luego advertimos que este profesional sí era consultado para otras cuestiones no jurídicas, y hasta domésticas, por su permanencia institucional.

Entre los Cosmopolitas, GOULDNER también realiza otras clasificaciones. Por ejemplo los “cosmopolitas externos”, quienes suelen aislarse de otros miembros de la organización. Están pero no se sienten comprometidos con la

misma sino que intentan desarrollar habilidades profesionales. Su grupo de referencia suele estar fuera de la organización. No se sienten estimulados suficientemente y manifiestan poca lealtad hacia la organización no teniendo además expectativa de quedarse. Son los típicos Abogados que cuando uno va a una repartición, nunca logra encontrar. No le dedican más que pocas horas diarias y organizan su agenda cotidiana en función de sus compromisos profesionales y no de los de la organización.

Suele ocurrir que la autoridad burocrática los rechace porque los considera “en otra cosa”, y suelen concebir a la administración pública, en la expresión de muchos, “como base” para buscar otra cosa más profesional. Es esta una etapa en el desarrollo profesional muy asociada a los jóvenes Abogados aunque los hay también mayores.

Los “cosmopolitas constructores de imperio” tienen más compromiso con la organización siempre que la misma le brinde autonomía interna o una posición de poder dentro de la misma. Pero independientemente de eso tienen latente la idea de ir a una organización que le brinde más oportunidades. Son los Abogados que estando dentro de los órganos comunes de la Administración pugnan por ir a los cuerpos profesionales más especializados y con condiciones

diferentes de trabajo. Algunos se pasan la vida tratando de lograr eso.

De una manera sintética, y siguiendo a GOULDNER puede compararse lo expresado en el siguiente cuadro:

	<i>Compromiso Profesional</i>	<i>Compromiso con la Organización</i>	<i>Orientación de Grupo de referencia</i>
<b>Locales</b>	<b>Bajo</b>	<b>Alto</b>	<b>Orientado al interior de la Organización</b>
<b>Cosmopolitas</b>	<b>Alto</b>	<b>Bajo</b>	<b>Orientado al exterior de la Organización</b>

Es importante para analizar la formación de los Abogados, considerar en cuanto impacta la formación inicial propiamente dicha, en estas caracterizaciones, que constituyen categorías de análisis y por ello pueden presentarse en la práctica con rasgos combinados. HOY y MISKEL citan un estudio de Jeffery R. CORNWALL y Andrew J. GRIMES de 1987 que indicaría que la orientación del rol profesional se vería condicionada por el comportamiento profesional a través del tiempo, es decir que la formación inicial de orientación profesional cedería en el conflicto antes las fuerzas de socialización (las gratificaciones que le brinde la organización por ej.) y la influencia de los pares. Por lo cual estas cuestiones, deberían ser parte de la discusión cuando

se habla de reformar y/o mejorar la formación de los Abogados para brindarles un perfil más profesional.

Qué cosas habrá que acentuar para consolidar ese perfil frente a la influencia del medio no es un tema menor cuando 1 de cada 3 Abogados desempeña tareas profesionales en estos escenarios.

Por supuesto que el ideal estaría constituido por una orientación del Abogado que trabaja en relación de dependencia en el sector público, que sea a la vez “local” y que guarde las lealtades también profesionales con la organización, pero que sea a la vez “cosmopolita”, que continúe manteniendo como grupo de referencia el sector profesional en cuanto parcela de la sociedad específicamente preparada y con connotaciones que son típicas al mismo en cuanto “profesional”.

Algunos autores denominan este perfil de formación y conducta orientación dual<sup>116</sup>. GLASER identifica dos condiciones que tienden a generar una orientación dual entre los científicos que trabajan en las organizaciones que estimo resultan aplicables para el análisis a los Abogados en cuanto profesionales. Según GLASER una orientación dual es posible, es decir la lealtad a la organización y el

---

<sup>116</sup> GLASER, Barney, “The Local-Cosmopolitan Scientist”, American Journal of Sociology 69, 1965:249:259, cit. Por HOY y MISKEL, Ob. cit. Pág.

mantenimiento del perfil profesional de raíces externas, cuando 1) los objetivos de la organización y los objetivos de la ciencia o profesión son compatibles y 2) los científicos o profesionales están altamente motivados. El caso analizado corresponde a grupos de científicos, con lo cual para trasladarlo a los Abogados debemos hablar de grupos de profesionales. De alguna manera hablamos de organizaciones del tipo de las que se describieron antes como profesionales (gran cantidad de profesionales y tener entre sus objetivos algo de producción de conocimiento). En estas situaciones es esperable que cuanto mayor sea la orientación profesional en el actuar del Abogado, más profesional será el control.

Como señalamos previamente dentro del sector público existen cuerpos de letrados altamente profesionalizados (como las Fiscalías de Estado o Asesorías Jurídicas por citar sólo algunos) que incluso suelen llegar a tener regímenes especiales que reconocen el carácter profesional de la actividad letrada y por ende condiciones de especial prestación y retribución. Aquí la tarea suele tener características más profesionales en el sentido que venimos hablando. La autonomía suele tener significación y en general se trata que el control lo realice una autoridad que reúne profesionalmente mejores condiciones.

Decíamos anteriormente que los conflictos profesionales suelen ser menores y el acomodamiento más accesible marcando una orientación dual en el perfil profesional y ello es posible por la compatibilidad de los compromisos que hagan a la organización y los que hacen a lo profesional.

Lo aquí reseñado corresponde a categorías de análisis que nos resultan útiles para interpretar la realidad en búsqueda de una mayor riqueza de elementos que nos permita mirar los dilemas de la formación desde una perspectiva más vasta. No representan categorías ideales y más allá de los ejemplos expresados difícilmente se presenten en la realidad como modelos cerrados, dependiendo de las circunstancias, seguramente, en que cada profesional actúa.

Por ello resulta importante tener presente que la utilización de estas representaciones ayuda al debate, pero no dejan de ser un paradigma ideal. Juegan también otras cuestiones que más allá de lo sociológico tienen importancia desde lo psicológico personal, en tanto caracteres personales. Como tal vez una de las más importante, lo que se ha dado en denominar la necesaria mirada de la aptitud vocacional<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> TINANT, Eduardo Luis, “La Mirada de la Aptitud Vocacional” (En Homenaje a Carlos COSSIO, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P. La Ley, Actualidad, 16-III-1999

## Capítulo 3

### **Antecedentes históricos de la formación del Abogado**

Obvio es decir que la problemática de la enseñanza del Derecho y por ende de la formación de los Abogados enfocado el análisis desde perspectivas educacionales, por ejemplo con las modernas visiones del currículum, es una cuestión moderna.

No obstante resulta interesante advertir que la problemática pareciera haber adquirido importancia como preocupación, y la misma ha sido vinculada a los “modelos” profesionales que se creían concebir.

Sin ánimo de adelantarnos a la disquisición sobre la problemática curricular específica que se tratará en los capítulos siguientes, como comentamos anteriormente, la visión Amplia del currículum considera que el currículo supera lo estructurado y debe analizarse en su operacionalización, en su implementación, en sus prácticas, tanto desde el aula pero además fuera de esta, en las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del salón de clases, y ser reconocido como todo lo referente al actuar diario en la institución educativa, por lo

que, resulta interesante contar con algunas notas ilustrativas acerca de cómo, al menos algunos de esos aspectos fueron concebidos en algunas experiencias, por qué constituía una preocupación y cómo se vinculaba con los modelos del ejercicio profesional que se creía concebir. En este sentido una cuestión que se advierte es cierta correspondencia entre el método de practicar el Derecho de los juristas y las formas de la enseñanza del mismo.

A título meramente preliminar diremos, haciendo referencia a la notable obra de Alejandro DAMIANOVICH sobre la historia de la F.A.C.A., que "...la historia de la abogacía en los países occidentales se inicia con la labor de hombres que ejercían la defensa en juicio sin haber recibido una formación jurídica sistemática. Es la época de los primitivos *patrones* romanos o de los *voceros* de Castilla. Luego aparecen las escuelas de derecho en Roma y, en el caso de España, las universidades. Allí los abogados van a obtener grados académicos, pero el Estado se reserva la concesión de la habilitación profesional mediante la exigencia de prácticas y exámenes complementarios que se sumaban a pruebas de calidad personal."<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> DAMIANOVICH, Alejandro, "Un Foro para la República. Historia de la Federación Argentina de Colegios de Abogados", Pág. 69 Ed. FACA, Buenos Aires 2007



## **Elementos de educación legal en el período romano clásico y en el post clásico**

Se conoce como período romano clásico a la etapa de máximo apogeo y esplendor de la jurisprudencia romana, que se considera modelo porque se basa en el momento de plenitud de una cultura, que jurídicamente se identificaba con la jurisprudencia.

Algunos historiadores sostienen que “la época de mayor apogeo de la Ciencia del Derecho es el período que comienza con la el nacimiento de Cicerón (102 a.C.) hasta la muerte del emperador Alejandro Severo, a mediados del siglo III de nuestra era, que denominan "la época de oro de la jurisprudencia romana".<sup>119</sup>

A. LAJE sostiene que, en consonancia con ello “El principal motor de desarrollo jurídico en el periodo clásico fue la literatura producida por juristas sobre casos concretos. Tanto la de aquellos que se encontraban al servicio del emperador de Roma y se ocupaban de los rescriptos, como la de aquellos que se trataban sobre práctica privada.”<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> LOUZAN DE SOLIMANO, Nelly, “Los Juristas clásicos en el Derecho Romano”, referenciando a Edward GIBBON Universidad del Salvador Instituto de Derecho Romano, puede consultarse en <http://www.salvador.edu.ar/juri/ua1-ir-2.htm>

<sup>120</sup> LAJE, Alejandro, “Consideraciones sobre la Enseñanza del Derecho para la conformación de los estándares requeridos para los planes de estudio en universidades argentinas”, Ed. La Ley Actualidad LXVIII N° 208 28/10/04

“En época que no se ha precisado con exactitud, aparecen hombres que impartían la enseñanza del derecho, la filosofía y las letras, en forma privada y libre, tanto en Roma como en otras ciudades del imperio. Sus honorarios eran imprecisos, pues como dijo ULPIANO, *la ciencia civil era una cosa muy santa, que no debía ser deshonrada fijándole un precio, y que hay cosas que pueden aceptarse honrosamente, pero no pedirse*. En tiempos de Antonino el Píadoso había cierto número de escuelas de derecho en Roma, y en la época del Bajo Imperio, además de esta enseñanza privada se creó la enseñanza pública, bajo el control imperial.”<sup>121</sup>

Lo que podría ser la metodología de enseñanza, no deja de ser interesante. “.....los juristas se formaban entre los discípulos que rodeaban a aquellos jurisprudentes en sus consultas bajo los pórticos, los seguían al Forum, anotaban las respuestas que daban a los litigantes, y con su asiduidad se disponían a la carrera que seguirían algún día, como lo había hecho CICERÓN asistiendo a las consultas de SCÉVOLA. Las lecciones que recibían no desarrollaban en su espíritu una ciencia en un conjunto sistemático y bien coordinado, pero formaban una colección de decisiones diversas, a las que añadían, para completar su instrucción, el

---

además puede consultarse en

<http://www.vaneduc.edu.ar/UAI/facultad/derecho/art/fac-dere-art-ley.asp>

<sup>121</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 76

estudio de las XII Tablas, que aprendían de memoria.”<sup>122</sup> De esa época se conocen diversos Juristas, durante el siglo I y II d. C. se suelen referenciar las escuelas de los proculeyanos y los sabinianos.

La de los proculeyanos fue fundada por LABEÓN, quien había sido discípulo de TREBACIO. Escribió varios libros como “Comentarios al Edicto del Pretor”, y se dice que se dedicaba a sus discípulos (stuidiosi) durante medio año, y la otra mitad la empleaba en escribir. Allí comienza la sistemática en el estudio del Derecho y, sin descuidar la enseñanza práctica que brindaban los jurisconsultos, se concedió más importancia a la lectura de las obras jurídicas.<sup>123</sup>

Fueron discípulos de LABEÓN los dos NERVAS (padre e hijo) y PRÓCULO que dará su nombre a la escuela.

Masurio SABINO dará su nombre a la otra escuela, la de los sabinianos porque fue el primer gran referente de esta escuela. Como era descendiente de CASSIO, la escuela también fue llamada Cassiana.

LAJE sostiene que los sabinianos centraban su interés en solucionar los diferentes casos desde el punto de vista

---

<sup>122</sup> ESCRICHE, Joaquín, Diccionario Razonado de Legislación y Jurisprudencia, Madrid, s/f. p. 16. Edición impresa en París en la Imprenta de Julio Le Clere y Comp., cit. Por DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 75

<sup>123</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 75

práctico, restando importancia a la lógica o racionalidad de los argumentos. Y que los proculeyanos por su parte, defendían la estricta interpretación de todos los textos e insistían en que las palabras y las frases debían tener un significado único y constante.

Masurio SABINO realizó una exposición sistemática del Derecho Civil (la familia, las sucesiones, los modos de adquirir el dominio, y la posesión, el delito (robos y daños) y la acción civil que se tenía para sancionar a quien lo hubiese cometido y los contratos como modos de contraer una obligación vinculante).

LAJE le asigna<sup>124</sup> sentido pedagógico a esa ordenación. Seguramente la misma fue realizada en el marco de discrepancias entre escuelas y entre miembros de una misma escuela<sup>125</sup>, y por ello resulta difícil asignarle sentido

---

<sup>124</sup> LAJE, A., Ob. Cit.

<sup>125</sup> E. CARBONE sostiene que a veces algunos historiadores del Derecho Romano parecen exagerar cuando se refieren a estas corrientes (o escuelas -sectas como las denominó POMPONIO), dado se los suele presentar como enemigos irreconciliables, cuando en realidad las discrepancias habrían sido en cuestiones muy puntuales, sosteniendo opiniones contrarias en temas específicos, diversidad de opiniones en puntos particulares. Además, sostiene, las cabezas de ambas escuelas jurídicas han dado una muestra de urbanidad, educación y buenos modales, las que en muchos casos suelen faltar entre contemporáneos que se tienen por muy civilizados. CARBONE, Edmundo J., Documento "Los aportes jurídicos de las "Noches Áticas", Punto XV Proculeyanos y Sabinianos citando a DE FRANCISCI, Síntesis histórica del Derecho Romano, Madrid, 1954, p. 418.

pedagógico en el sentido moderno. Pero en tanto la misma, como el resto de la metodología empleada por los juristas de entonces, contribuía tanto a modos de solucionar los problemas que se presentaban, como a sostener argumentos y a formar discípulos, podían insinuar ciertos criterios de transmisión y modalidades de enseñanza, donde el método de práctica del Derecho y las formas de transmisión del mismo parecían amalgamarse.

A mediados del siglo II d.C. GAYO, organizó las Instituciones en un texto. En 1816 el historiador alemán NIEBUHR descubrió un palimpsesto en la Biblioteca Capitular de Verona, se trataba de las epístolas de san Jerónimo escritas en el siglo IX. El historiador advirtió que la obra estaba escrita sobre otra de carácter jurídico, por lo que llamó la atención de SAVIGNY quien identificó el manuscrito como las Instituciones de GAYO.

Al parecer GAYO no era conocido en la época en que escribió el texto. Habría vivido en tiempos de CÓMODO o tal vez antes. Se cree que nació en Oriente.

Las Instituciones contienen cuatro libros de Apuntes y se dividen en tres partes: Personas (libro 1), Cosas (libros 2 y 3, donde se trata de: derechos reales, sucesiones y obligaciones) y Acciones (libro 4, donde se trata del

procedimiento civil). Constituyen una suerte de tratado elemental del derecho romano clásico.

Según algunos autores, el texto es un manual didáctico con el que GAYO enseñaba a sus discípulos, y que ha tenido la mayor influencia en la compilación justiniana y en la sistemática del Derecho.<sup>126</sup>

Se dice además que en las escuelas de Bérity y Constantinopla, su método va a ser estudiado en la literatura didáctica y científica posterior.

En lo que interesa como antecedente pedagógico, probablemente GAYO fue un docente de Derecho romano, y efectivamente el texto pudo haber sido escrito no como obra jurídica de aplicación práctica, sino como una herramienta de enseñanza.

J. H. MICHEL se pregunta a quién iba dirigido el texto.<sup>127</sup> Considera que se trata de un manual elemental y añade que este género, de tinte didáctico habría sido muy popular entre los escritores latinos.

---

<sup>126</sup> LAJE y LOUZAN DE SOLIMANO, Obs. Cit.

<sup>127</sup> MORINEAU, Marta, Comentario al Artículo de MICHEL, Jacques-Henri, "Du neuf sur Gaius?" Revue Internationale des Droits de l'Antiquité, Bruselas, t. XXXVIII, 1991, pp. 175-217 en el Boletín Mexicano de Derecho Comparado puede consultarse en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/80/rdr/rdr37.htm>

El autor cree que, tanto por la forma como por su contenido, se trataría de un curso oral, que habría sido llevado al lenguaje escrito, más tarde.

Finalmente sostiene que algunas digresiones en el texto, más detalladas acerca de algunos temas, parecen distinciones propias de un técnico que probablemente habría conocido la actividad cotidiana de la cancillería imperial y tenido contacto directo con la administración. Lo anterior lo induce a pensar que GAYO podría haber trabajado en la cancillería y que el texto hubiera estado destinado a funcionarios de esa oficina.

En cualquiera de los casos, sean propósitos de enseñanza o de divulgación, lo que se rescata es la actitud didáctica y pedagógica del texto, que le concedería el perfil de antecedente de educación legal.

Concluido el período clásico (el derecho emanado de la obra de los juristas era considerado como *ius* y el derivado de la legislación imperial se lo denominaba *lex*), la incontinencia legislativa de la época requirió que se intentara dar cierto orden y sistematización a las constituciones imperiales. Y por ello para finales del siglo III d.C., se realizaron dos recopilaciones privadas y una oficial ordenadas

cronológicamente, dando lugar a los Codex Gregorianus, Hermogenianus y Teodosianus.<sup>128</sup>

El Codex Gregorianus es una compilación privada de constituciones imperiales realizadas por un jurista desconocido, quizá llamado Gregorio o Gregoriano, y la constitución más antigua que posee es la de Septimio Severo del 196. El Codex Hermogenianus resulta ser un complemento del anterior, fue una compilación realizada igualmente con carácter privado por Hermogeniano, contenía constituciones de Diocleciano de los años 293 y 294, más tarde se le hicieron adiciones de constituciones de sucesivos emperadores, hasta contener las de Valentiniano I y Valente (364-365). Y el Codex Teodosianus es el resultado de la tarea de una comisión de 16 miembros designada en 435 por TEODOSIO, encargada de compilar las constituciones vigentes desde Constantino, y publicado en 438.

Estos textos no llegaron hasta nosotros sino a través de haber sido recogidos en otros textos, como la compilación de JUSTINIANO. En la medida que estas compilaciones poseían cierta sistemática es probable que hayan servido a diferentes fines entre ellos los de la enseñanza.

---

<sup>128</sup> LAJE, A., Ob. Cit.



Pero la herramienta clave y referencia ineludible en los estudiantes de Derecho de todas las épocas hasta la actualidad, fue la compilación realizada por JUSTINIANO en el siglo VI.

La producción jurídica acumulada durante siglos era tanta y se encontraba tan dispersa, que exigía ser ordenada. Por ello JUSTINIANO se dedicó a realizar dicha obra que se conoce con el nombre de Corpus Iuris Civiles. El nombre fue asignado en la Edad Media por los glosadores en oposición al Corpus Iuris Canonici, la legislación de la Iglesia.

Consta de cuatro libros: el Digesto, antología de fragmentos de los escritos de los grandes juristas divididos en materias; el Código, compilación de constituciones imperiales vigentes en el imperio bizantino; las Instituciones, básicamente las mismas de Gallo y las Novelas, constituciones dictadas con posterioridad al año 533.

Si bien suele decirse que la más importante desde el punto de vista de lo jurídico es el Digesto o Pandectas, en lo que nos interesa nos resulta más relevante como antecedente las Instituciones. Antes de que se terminara de realizar el Digesto, JUSTINIANO le requiere a TRIBONIANO, TEÓFILO y DOROTEO, la elaboración de una obra cuya importancia deriva, de haber sido concebida en su destino al primer curso de la enseñanza del Derecho. Por

medio de la constitución *Imperatoriam*, del 21 de noviembre de 533, se publicaron las Instituciones, a las que se da fuerza de ley, entrando en vigor junto con el Digesto, mediante la constitución *Tanta* el 30 de diciembre del mismo año.

Consta de cuatro libros divididos en títulos y párrafos y se realizó fundamentalmente sobre la base de las Instituciones de GAYO.

Dicha Constitución "...prohíbe la enseñanza que según parece se impartía en Alejandría, Cesárea y otras ciudades" y "...se describe la forma en que se estudiaba hasta esa fecha, y los tratados que se leían durante cuatro años, los que Justiniano juzgaba insuficientes ya que apenas se analizaban unas seis obras de las dos mil que se habían acumulado, aún cuando entre ellas figuraban las "Instituciones" de GAYO y las "Respuestas" de PAPINIANO."

JUSTINIANO "fijó la duración de los estudios en cinco años, durante los cuales se distribuía el de los cuatro libros de las *Instituciones* o *Elementos*, los cincuenta libros del *Digesto* o *Pandectas* y los doce libros de las *Constituciones Imperiales*, obras que según el mismo Justiniano contenían, ordenado y revisado, todo el derecho"<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> ORTALÁN, M., "Explicación Histórica de las Instituciones del Emperador Justiniano", Librería de D. Leocadio LOPEZ, Madrid, 1879, cit. Por DAMIANOVICH, Ob. Cit. , Pág. 76

Además del ordenamiento de las referencias normativas existentes, suele asignársele al Corpus Iuris Civilis en general, el fin de salvaguardar la producción jurídica y convertirla en base para la educación de los futuros juristas, aunque otros le asignen la intencionalidad, más política, de recopilar en una serie de leyes la tradicional jurisprudencia romana, y armonizar lo que fuera posible con la cristiana, a fin de crear un imperio homogéneo, con una unidad intelectual de base cristiana, según la definición del Concilio de Calcedonia del año 451 del que era ortodoxo defensor.

Por ello a la par de la obra de educación legal por la que quedó en la historia, también tomó decisiones reaccionarias, enmarcadas en ese objetivo político que se le asigna, como el cierre en el año 529 de la academia de Atenas fundada por PLATÓN, cuna del desarrollo del pensamiento filosófico y el último centro de cultura clásica pagana en el Imperio, por considerarla perturbadora y para preservar la salud espiritual de sus súbditos.

Pero más allá de toda consideración, lo concreto es que la obra el Derecho romano atravesó la Edad Media y llegó hasta la actualidad constituyéndose en una referencia ineludible.

## **La enseñanza del Derecho en la universidad medieval**

El vocablo Universidad deriva de la palabra latina “universitas”, la abreviación latina de la expresión “universitas magistrorum et scholarum”, la cuál se refería a los gremios de maestros y estudiantes que se unían, ya porque los estudiantes se congregaban para conseguir a sus maestros o porque estos se congregaban para ofrecer sus cátedras a los estudiantes. Hay quienes sostienen que la palabra Universidad proviene solamente de *universitas scholarum*, ya que la palabra *scholares* habría sido aplicable para profesores y alumnos.

La Universidad se conformaba por los maestros y alumnos, y en torno a estos esbozos, el de “universitas scholarium” y el de “universitas magistrorum”, fue que germinaron las Primeras Universidades: la Universidad de Bolonia y la Universidad de París.

La Universidad de Bolonia fue fundada en año 1119, adquiriendo en ésta los estudios sobre leyes, singular prestigio. La fundación de la ciencia del Derecho Canónico contribuyó a acrecentar el prestigio de esta universidad. En Bolonia se impartían, además, estudios de teología, matemáticas, filosofía, astronomía, medicina y farmacia.

Como se dijo anteriormente, la Universidad de Paris, llamada la Gran Universidad Teológica, se fundó para prestar servicio a las necesidades de la Iglesia Católica y, por ende,

recibió la protección de las autoridades eclesiásticas ya que era la fortaleza de la fe y de la ortodoxia religiosa.<sup>130</sup>

Se puede advertir que en las primeras universidades había una fuerte relación con la Iglesia. La universidad era el lugar donde se formaba primero el sacerdote; incluso en muchas había que revestir la calidad de sacerdote para ser profesor.

Es interesante destacar que al crear la Universidad de París el papa arrebató a los obispos la potestad de emitir la *licentia docendi*, el título de licenciado que permitía enseñar, aunque obviamente el requerimiento de las calidades confesionales para enseñar se mantuvo. Decía la Bula de la creación de la Universidad de París que *“Antes de otorgar una licencia a quien quiera que sea, dentro de los tres meses a partir de la petición de la licencia, deberá hacerlo examinar con diligencia por todos los maestros en teología presentes en la ciudad y por otras personas honestas y cultivadas, mediante las cuales se pueda conocer el valor, sus ambiciones y otras cosas que haya que examinar en estas circunstancias.”*

---

<sup>130</sup> De hecho la Bula de la creación de la Universidad proviene de la Cancillería del Papa Gregorio IX (1227-1241) y está fechada el 13 de abril de 1231. © Pontificia Universidad Católica Argentina, 2003 puede consultarse en [http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIglMed/Univ\\_Paris\\_bula.html](http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIglMed/Univ_Paris_bula.html)

Y que “Luego de haberlo así examinado como conviene y parece oportuno y bajo el peso de su conciencia, le dará o negará al candidato la licencia requerida”.

Es importante tener presente que “A pesar de que una de las definiciones más bellas de las universidades medievales es aquella que las define como “las catedrales de la sabiduría”, lo cierto es que no hubo universidades en el sentido físico y arquitectónico de la palabra hasta finales de la Edad Media cuando la Universidad llevaba funcionando dos siglos. Y los primeros edificios universitarios propiamente dichos no fueron aularios (facultades diríamos hoy) sino lo que hoy llamaríamos “colegios mayores”, instituciones benéficas para alojar estudiantes sin recursos”.<sup>131</sup>

Y que “...el hecho de identificar el aulario con las facultades y, en general, con la Universidad, es algo muy reciente, fruto de la organización napoleónica de la Universidad. Todavía en Cambridge y Oxford, aún hoy día reacios receptores de ese modelo francés, se da más importancia a los *colleges* que a las *faculties*, dentro de una dinámica que pone más el acento en la relación profesor-

---

<sup>131</sup> RODRIGUEZ DE LA PEÑA, Alejandro, “Los orígenes de la Universidad: las piedras y las almas de las universidades medievales” Artículo en Rev. Arbil n° 85 puede consultarse en [http://www.arbil.org/\(85\)univ.htm](http://www.arbil.org/(85)univ.htm)

alumno que en el armazón institucional.”<sup>132</sup> Cuestión que se reproduce en muchas casas de estudios anglosajonas.

En consonancia con lo expuesto, los planes de estudios de las universidades medievales, en lo que se refiere al Derecho, constaba básicamente en el estudio del derecho romano y del derecho canónico. Y las formas de estudio del derecho romano se basaban en la lectura del Código y el Digesto de Justiniano.<sup>133</sup>

En la Universidad de Bolonia la enseñanza del Derecho adquirió relevancia; de hecho nació como Escuela de Derecho. El Derecho suponía autonomía conceptual y técnica, conllevando varios años de estudio antes de graduarse. Eran famosas las cátedras de Derecho Romano y Derecho Canónico.

En Bolonia los estudiantes tenían la iniciativa, elegían y contrataban a los Profesores. Conformaban un parlamento y elegían la conducción. Para ser Rector había que estar por lo menos en quinto año de Derecho.

La metodología de enseñanza se dividía en dos partes, la “Lectio” consistente en la lectura y comentario de los textos o lecciones, y la “Disputatio” o discusión en la que el Profesor contestaba las objeciones sobre un tema. Las cuestiones podían ser preparadas o surgir en el desarrollo.

---

<sup>132</sup> RODRIGUEZ DE LA PEÑA, Ob. Cit.

<sup>133</sup> LAJE, Ob. Cit.

Para el debate se exigía tanto la exposición tesis y argumentos a favor, como el desarrollo de las réplicas y la solución a las mismas.

De ello se infiere una significativa participación de los estudiantes en clases dialogadas en una actitud no pasiva, sino manifiestamente activa.

La Universidad de París se basó en un modelo no sustentado en los estudiantes, sino en los profesores, y por ello tanto énfasis en su selección.

La estrategia de enseñanza adquirió por ello otros ribetes. Un Profesor, Juan DE GARLANCIA desarrolló un Manuel universitario en el que puede leerse: "...he aquí los instrumentos necesarios a los escolásticos: libros lo primero, un pupitre con atril, una lámpara de noche con sebo y un candelero, una linterna y un embudo con tinta, una pluma, una plomada y una regla, una mesa, una silla, una pizarra, una piedra pómez, un raspador de pergaminos y una tiza".<sup>134</sup>

En este modelo "los estudiantes tomaban apuntes durante las clases. Los apuntes se llamaban entonces relaciones.... Como sucede hoy en día había profesores que publicaban las relaciones de sus clases para facilitar el estudio de su asignatura. Estos manuales de bolsillo de la época eran llamados pecias, ya que consistían en pliegos de cuatro folios

---

<sup>134</sup> RODRIGUEZ DE LA PEÑA, Ob. Cit.



de piel de carnero donde en letra minúscula se condensaba un año de enseñanzas.”<sup>135</sup>

Bartolo DE SASSOFERRATO, exegeta del derecho romano y canonista, “...abordó la cuestión del conflicto entre el derecho común (civil-romano) y el derecho local estableciendo que aunque se aceptaba la existencia de un estatuto local, estos debían interpretarse de acuerdo a los métodos establecidos por el derecho común. Así produjo un conjunto coherente de reglas prácticas que pueden una nueva forma de enseñar derecho”.<sup>136</sup>

### **El período moderno**

Desde antes de la caída del imperio romano de oriente se venían produciendo esas objeciones. Los reinos que se consideraban independientes, habían generado la idea de que el Corpus Iuris Civilis carecía de vigor legal, ya que justamente ese cuerpo había sido promulgado por un emperador romano: Justiniano.

Pero la aplicación del Corpus Iuris, era extensa e intensa, y ella justificaba la tarea de glosadores y comentaristas. Esa situación generó, antes de la caída del imperio romano de oriente, la necesidad de elaborar un nuevo fundamento para sostener su uso. Por ello en algunos lugares se comenzaron a elaborar justificaciones que de alguna

---

<sup>135</sup> RODRIGUEZ DE LA PEÑA, Ob. Cit.

<sup>136</sup> LAJE, Ob. Cit.

manera abonaban la idea de su validez universal. “En Francia se comenzó por decir que éste regía a título de costumbre aceptada por los monarcas.... En Castilla se autorizó su alegación en la medida en que concordara con los cuerpos de derecho real....”<sup>137</sup>

Asimismo en la Universidad de Bologna y en las surgidas a posteriori, el Derecho que se enseñaba era básicamente románico. Por lo cual no se tardó en desarrollar la teoría que proponía que el Derecho Romano, basado en el Corpus Iuris Civile, estaba constituido por un conocimiento basado en la razón y por ende con pretensiones de universalidad, independientemente de las circunstancias políticas coyunturales, y aunque no poseyera validez legal.

“Esta idea se encuentra en la base de una ordenanza emitida en 1312 por Felipe IV El Hermoso, de Francia, con que autorizó la enseñanza del derecho romano en la Universidad de Orleáns; y en el ordenamiento del Alcalá (28, 1) promulgado en 1348 por Alfonso XI de Castilla, donde también se permitía tal enseñanza”.<sup>138</sup>

Según DAMIANOVICH “El apogeo de las universidades castellananas llegaría con el siglo XVI, cuando

---

<sup>137</sup> BRAVO LIRA, Bernardino, “Derecho común y Derecho propio en el nuevo mundo”, Ed. Jurídica de Chile, Santiago de Chile 1989, Págs., XI-XXXVIII Academia Chilena de la Historia

<sup>138</sup> BRAVO LIRA, Ob. Cit.

eran modelo para toda Europa. Los estudios de derecho gozaban de la predilección de la juventud universitaria y los graduados en leyes en Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, tenían plaza segura en el gobierno y en la administración de justicia.”

Agrega que “El modelo de enseñanza jurídica, basado en el estudio de los cuerpos del derecho civil romano y del derecho canónico, tuvo una mayor perdurabilidad en España, cuando en el resto de Europa comenzó a producirse una fragmentación a lo largo del siglo XVI, a impulso de la reforma protestante, el absolutismo monárquico y el humanismo. A la lectura de los textos legales, se agregaba la de la doctrina de los doctores consagrados, como era el caso, en el siglo XVI, de los tratados de BARTOLO y BALDO, para el Derecho civil romano; Juan de MATIENZO y Antonio GÓMEZ, para el Derecho castellano, y el Abad Panormitano, Felius, Azón y el Ostiense, para el Canónico.<sup>139</sup>

Desde el punto de vista de la enseñanza, es dable destacar que las lecturas se realizaban en latín, con excepciones para leyes locales o ejemplos que el Docente proporcionaba.

---

<sup>139</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 78 citando a Bermúdez de Pedraza, en su *Arte Legal* de 1612, citado asimismo por Tau Anzoátegui, Víctor, “Casuismo y sistema”, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires, 1992, p. 233 y 236

Se introducía a los alumnos en el conocimiento de los grandes cuerpos legales y se los adiestraba en la argumentación mediante la formulación de casos concretos.

Señala DAMIANOVICH que en las universidades castellanas “La desproporción de la presencia del Derecho romano frente al castellano en la enseñanza universitaria, se había traducido negativamente en la labor de abogados y jueces, por lo que en 1505, se estableció en las leyes de Toro que, en el plazo de un año, todos los letrados que administraran justicia debían ser examinados sobre las *leyes de ordenamientos y pragmáticas, partidas y fuero real*. La realidad de las necesidades de la tarea judicial, estaba demostrando la deficiente formación de los letrados.”<sup>140</sup>

No obstante, al parecer en el resto de Europa, los humanistas continuaron con la línea de pensamiento de fundamentar la vigencia del Derecho Romano basada en la razón. Pero los mismos le habrían dado “...al asunto un contenido nuevo, acorde con los postulados de su filosofía jurídica, en la cual el concepto de equidad, entendida como la *epieikeia* aristotélica, cumplía un papel central. La operación consistió en identificar al derecho romano con la equidad. Tal tesis recibió su diseño más acabado en el país clásico del humanismo: Francia. ...Francois DUAREN, por ejemplo, decía

---

<sup>140</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 79

que las Pandectas "encierran toda la ciencia y la doctrina de lo bueno y equitativo".<sup>141</sup>

DUAREN desarrolla estos conceptos en la epístola escrita en 1544 *De ratione docendi discendique iuris* o sobre la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

Según LAJE el Derecho Romano poseía debilidades: "...su estructuración casuística lo hacía asistemático y propenso a repeticiones y antinomias. Los humanistas preferían una visión del derecho que pudiera presentarse al modo de las otras disciplinas científicas".<sup>142</sup>

Y por ello considera "particularmente interesante el manifiesto escrito por Francois DUAREN" y afirma "...que tuvo una importancia significativa en el estudio del Derecho", porque "Fustiga allí la enseñanza tradicional y sostiene que el derecho debe enseñarse partiendo de lo universal a lo particular".

Coincidentemente Hugo DONEAU expresa ideas en el mismo sentido. DONEAU había nacido en Francia en 1527, pero abandonó el país por su conversión al protestantismo, y víctima de la persecución religiosa emigró primero a Italia y luego a Alemania en donde ejerció la docencia. Fundó la escuela dogmática, cuyo propósito fue sistematizar el estudio del Derecho Romano, pero sin concederle, al parecer, mucha

---

<sup>141</sup> BRAVO LIRA, Ob. Cit.

<sup>142</sup> LAJE, Ob. Cit.

importancia a su evolución histórica.<sup>143</sup> DONEAU “consideró que el objeto de toda norma es suum cuique tribuere—dar a cada uno lo que le es debido, y que la tarea del jurista consiste en analizar lo que es el ius de cada individuo en las diferentes situaciones. Así distingue entre el derecho subjetivo a vender una cosa y el derecho objetivo, establecido, por ejemplo en el derecho de obligaciones. Deriva en una concepción del derecho en un sistema en el que se distinguen por un lado el derecho sustantivo (sistema de derechos subjetivos) y el procedimiento para obtenerlo”.<sup>144</sup>

MATTONE sostiene que en esa época, una contribución muy interesante al tema de la didáctica jurídica, fue la realizada por el jurista piemontés Matteo GRIBALDI MOFFA quien escribió “*De methodo ac ratione studendi libris tres*” en 1541, siendo profesor de Derecho Civil en Valencia, Toulouse, Grenoble, Padua y Tubinga. GRIBALDI habría resumido eficazmente el método de enseñanza del Derecho Romano de una forma lógica. El Profesor, luego de haber introducido el argumento del tema en tratamiento y luego de haberlo dividido en sus partes constitutivas, exponía, en síntesis el contenido del texto

---

<sup>143</sup> MORINEAU, Marta, Documento “Un acercamiento a SAVIGNY”, Pág. 4 puede consultarse en

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/16/art/art7.pdf>

<sup>144</sup> LAJE, Ob. Cit.

examinado, acompañándolo de un caso práctico y de un análisis crítico del texto y de sus fundamentos para pasar a la formulación de la regla general contenida en la Ley o relativa a ella a la que le seguían las objeciones a la misma.<sup>145</sup>

La colonización del nuevo mundo, y la necesidad de dar respuestas a situaciones nuevas como la de los pueblos originarios, como asimismo la reforma, generó nuevos desarrollos del Derecho. Con la reforma protestante comienza a haber una disociación y las Universidades pasan a ser instituciones de cultura general

Asimismo, las ideas de René DESCARTES abonaron otras concepciones. La concepción cartesiana de partir para el conocimiento desde la conciencia humana prescindiendo de la experiencia y tratando de individualizar las ideas claras y distintas, generó la hipótesis de tender a las generalizaciones del conocimiento desde las cuales deducir. La primera para el filósofo fue la idea de Dios de la cual era posible deducir cualquier existencia. En educación generó la idea de la enseñanza de muchas disciplinas y esa tendencia se denominó enciclopedismo.

---

<sup>145</sup> MATTONE, Antonello, “Manuale Giuridico e Insegnamento del Diritto nelle università italiane del XVI secolo”, Punto 5 “Dal Trattato Didattico al “manuale” giuridico”, Università di Sassari puede consultarse en <http://www.dirittoestoria.it/6/Contributi/Mattone-Manuale-giuridico-insegnamento-universit-XVI-secolo.htm>

Para LAJE, una novedad en la enseñanza del Derecho la constituyó la incorporación de los Derechos nacionales.<sup>146</sup> En 1713, el Consejo de Castilla había propuesto, cuestión que repite en 1741, que las universidades dejaran de enseñar el derecho romano para que se concentraran en el derecho nacional.

Al parecer la modificación del enfoque de la enseñanza, basada más en cambios de contenidos que en discusiones que pudieran atisbarse como pedagógicas, se basaba en la consideración de desajustes entre la formación del mundo académico, y los requerimientos de la práctica profesional.

Es que “la universidad española del Siglo XVIII, heredera de las tradiciones seculares privilegiaba del Derecho Romano y los letrados graduados en sus aulas desconocían la práctica del Derecho que requerían los tiempos. Su formación exclusivamente teórica se nucleaba en torno a las institutas pieza fundamental de todos los planes de estudios de las carreras de Derecho y parciales selecciones del código y del digesto. Obviamente, advertir las concordancias y discrepancias de los textos romanos y ejercitarse en su sistematización, resultaba insuficiente para un Abogado del setecientos que aspira a ganarse la vida con

---

<sup>146</sup> LAJE, Ob. Cit.



la realidad jurídica que imponía el mundo castellano o el indiano.”<sup>147</sup>

Esa discordancia entre el enfoque académico y los requerimientos del ejercicio profesional se atenuaba con “Las pasantías en bufetes de letrados” que “suplían estas señaladas ausencias y ponían en contacto al novel Abogado con los textos de recopilaciones, ordenanzas, y leyes cuyas admoniciones le acompañaban toda la vida.”<sup>148</sup>

Por ello “No tardan en aparecer...las voces que bregan por un drástico cambio en los planes de estudio del Derecho”<sup>149</sup> para formar letrados prácticos que se

---

<sup>147</sup> ASPELL, Marcela, “Proyección Histórica de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba”, La Cátedra de Instituta 1791-1808, CONICET, Universidad Nacional de Córdoba Ponencia presentada en II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación" Area temática : Dimensión Histórica de la Universidad, de sus disciplinas y actores, Noviembre 1997 puede consultarse en [http://www.antropologia.com.ar/congresos/contenido/cea\\_1/3/32.htm](http://www.antropologia.com.ar/congresos/contenido/cea_1/3/32.htm)

<sup>148</sup> ASPELL, Ob. Cit.

<sup>149</sup> ASPELL, Ob. Cit., se citan los Proyectos de Pablo DE MORA Y JARABA (1748), MAYANS (1767), el Plan de la universidad de Valencia (1786) utilizando las instituciones de Derecho Civil de Castilla de los aragoneses Ignacio Jordán DE ASSO ( ex Alumno de la Universidad de Zaragoza creada en 1583 y que poseía Cátedras de Leyes y Cánones de Derecho romano y canónico) y Miguel DE MANUEL RODRIGUEZ (1771) texto nacido “al calor de la reforma universitaria”, que recogía las sistematizaciones metodológicas de las “institutas” para el tratamiento del Derecho Castellano precedido de una introducción histórica. Abrevaba en las fuentes legales de las partidas, la recopilación, el fuero real y el fuero juzgo. La posterior actualización de esta obra abrió camino en la enseñanza del Derecho Patrio

desempeñaran mejor en el ejercicio profesional conociendo el Derecho local.

Se referencia como interesante en el avance en sistematización y método expositivo, a la ilustración del Derecho Real de España de Juan SALA.<sup>150</sup>

Según DAMIANOVICH “El cambio llegó a España tardíamente y en forma fragmentaria, esbozándose ya en el plan dado para Salamanca en 1771, en el que se introducía explícitamente la enseñanza del Derecho nacional, se priorizaba el estudio de la Instituta, lo que implicaba introducirse en un orden metódico...La tendencia se profundizó en el plan fijado en 1776 para la Universidad de Granada, de donde surgían comúnmente los letrados que ocupaban plazas de oidores en América, en el que la modalidad a enseñar por principios se iba imponiendo sobre el método casuista, y el Derecho romano quedaba reducido a las Instituciones justinianas, tras relegarse el Digesto y el

---

<sup>150</sup> ASPELL, Ob. Cit. La Autora señala que la cuestión encontró eco en la realidad americana refiriendo la sátira compuesta a la temprana edad de 23 años en 1819 por el Jurisperito cubano P. ECHEVARRÍA y O’GABAN insiendiendo en el estudio excesivo que del Derecho Romano efectuaban las facultades de Derecho:

Callen el romanismo y sus secuaces  
Nuestros códigos salgan del olvido y  
Enséñese mejor en nuestras clases  
El genio nacional allí embebido  
Admiremos sus leyes primordiales y  
Las costumbres con que ha regido

Código. Se avanzó más cuando se abordó la enseñanza del Derecho natural en algunas universidades peninsulares y se propició la creación de ámbitos especiales para el desarrollo de las prácticas jurídicas con la multiplicación de Academias de jurisprudencia. Sin embargo, la transición del casuismo al sistema en las aulas de Derecho españolas, fue limitada, como lo remarca TAU ANSOÁTEGUI, combinándose ambas concepciones en la planificación de la instrucción jurídica.<sup>151</sup>

El gran filósofo Godofredo Guillermo LEIBNIZ también fue el autor de una obra sobre pedagogía jurídica.

LEIBNIZ nació en Leipzig. Aprendió él solo latín, y dio muy pronto soluciones personales a los problemas que se debatían en las escuelas. Estudió jurisprudencia en Leipzig y Altdorf donde se graduó en 1666.

En 1667 escribió el más importante de sus escritos jurídicos. Se trata de su “Novo methodus discendae docendaeque jurisprudentiae” o “Nuevo Método de Aprendizaje y Enseñanza de Jurisprudencia”.

Establece que se debe comenzar por las primeras verdades, y obtener consecuencias directas a través de un sistema lógico puro.<sup>152</sup>

La obra se divide en dos partes: La primera parte se refiere a la educación en general, y la segunda parte a la

---

<sup>151</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 79

<sup>152</sup> LAJE, Ob. Cit.

jurisprudencia en particular. Expresaba la necesidad de conocer la historia romana para entender el Derecho Civil; la historia eclesiástica para entender el Derecho Canónico; la historia de la Edad Media para entender el Derecho Feudal, y la historia de sus tiempos para entender el Derecho Público.

Algunos se preguntan cuál es la real importancia pedagógica de un texto que se presentaba con un nombre tan ambicioso. No deja de ser audaz la concepción de la obra en el sentido de destacar que la escribió un año después de graduarse, y sin alguna experiencia docente. Asimismo el texto es anterior a la obra filosófica, y si bien se supone que en su adultez le realizó adiciones, se suele señalar que el desarrollo de su metafísica filosófica no parece haber modificado las específicas recomendaciones pedagógicas.

El título del trabajo refleja una mención a la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. Constituye un enfoque contemporáneo el referir el proceso de una manera integral como “enseñanza/aprendizaje” y no solamente enseñanza. Ese cambio conceptual actual supone muchas dimensiones, pero básicamente despliega la idea de un proceso centrado en el sujeto del aprendizaje y una actitud más activa por parte del mismo, en contraposición a la tradición de pasividad de los Alumnos.

¿Le habría dado LEIBNIZ centralidad al Alumno en su concepción adelantándose a su época? Según algunos autores LEIBNIZ, aún siendo indudablemente autodidacta en las cuestiones educativas, “estaría de acuerdo con esta filosofía de la educación, aun cuando tenía poco que decir acerca de cómo los maestros puedan ayudar a sus estudiantes a aprender”.<sup>153</sup>

En la primera parte referida a la Educación en general, algunos advierten que “Sus prescripciones difieren de modo bastante radical de la práctica de su tiempo, sobre todo en su énfasis en la historia, la geografía, la ciencia, las artes aplicadas y la artesanía”. “Expresa algunas opiniones sobre..., inculcar buenos hábitos, la frecuencia de la revisión de lo que ha sido adquirido, el fortalecimiento de las facultades intelectuales a través d la Práctica, el aprendizaje a través del juego”. También “especifica cuánto debe ser enseñado, y en qué momento”.<sup>154</sup>

No obstante, la falta de experiencia genera que LEIBNIZ se mantenga “Completamente en silencio acerca de cómo los niños han de ser enseñados. De hecho, su supuesto parece ser que, una vez que los niños han aprendido a leer,

---

<sup>153</sup> MACDONALD ROSS, George, “The Implications of LEIBNIZ’S Philosophy for Education in a Technological World”, University of Leeds, Documento para The Higher Education Academy, Abril 2007 puede consultarse en <http://prs.heacademy.ac.uk/pdf.html/prsdocuments/32>

<sup>154</sup> MAC DONALD ROSS, Ob. Cit.

aprenderán otras cosas principalmente mediante la lectura de libros. Esto, después de todo, era su propia experiencia. ...Él claramente cree que aprendió mucho más de esa manera, que a través de algo que se enseña en la clase, en la escuela, o la universidad”.<sup>155</sup>

### **Educación legal en Estados Unidos**

Según el común de los autores el origen del Common Law inglés se remonta a los tiempos de Enrique II en el Siglo XII, cuando se practicaba el enviar jueces de tribunales reales a oír y resolver las diversas disputas que se producían a lo largo y ancho del reino. Se dice que previamente, los Jueces se interiorizaban de las costumbres locales a efectos de expedirse concordantemente con el sentido común y a los usos de las poblaciones.

Luego esos Jueces regresaban a Londres donde comentaban con otros, y se compendian aquellas sentencias que reflejaban las más idóneas decisiones de sentido común y las mejores reglas halladas en las costumbres, que pudieran servir de referencia en casos similares, generando lo que se conoció como la regla del precedente o principio stare decisis.

Esta clase de Derecho fue evolucionando en base a la realidad y a las costumbres, no como producto de mentes

---

<sup>155</sup>MAC DONALD ROSS, Ob. Cit.

iluminadas sino como expresión de reglas de conducta ya existentes entre los ingleses.

Al parecer el Derecho inglés no fue completamente ajeno a la influencia del Derecho Romano, pues mucha casuística del mismo inspiraría a los Jueces ingleses, aunque no se utilizaron en bloque recopilaciones jurídicas de ese origen.

A finales del siglo XV se produjo prácticamente una quiebra del orden legal existente y el Common Law pasó entonces por una etapa delicada. Los tribunales tenían poca ascendencia sobre las poderosas aristocracias hereditarias. Fue una época de extrema inseguridad jurídica y estancamiento del derecho común de los ingleses pues los tribunales regulares eran incapaces de aplicarlo convenientemente. Pero fue su propia tradición y sus atinadas sentencias derivadas de la fortaleza de los Inns of Court (centros de formación de abogados y futuros jueces llevados a cabo de una forma eminentemente práctica y no tanto teórica) lo que garantizó la supervivencia del Common Law entre los ingleses.

Con la abolición en 1641 de los Tribunales de Prerrogativa Real, que competían con el Common Law, la mayor parte de su jurisdicción fue absorbida por los tribunales

del Common Law en 1660 iniciándose a partir de entonces, una época de esplendor.

Pero previo a ello hubo una disputa teórica entre los partidarios de las prerrogativas reales y los partidarios del Common Law. De este lado estaba el primer teórico que se suele referenciar: Edward COKE.

Edgard COKE fue jurista, procurador general, miembro del parlamento inglés en diversas ocasiones y jefe de los más altos cargos de la justicia inglesa de su época.

“Pensaba que la razón era la vida del derecho; es más, pensaba que el common-law no es más que pura razón. Pero para él la razón no es solo lógica deductiva ni la actividad de una mente en aislamiento, sino el permanente diálogo colaborativo. Sostenía que “el common-law es un grupo de estudio, es la perfección de la razón obtenida a través del estudio, la observación y la experiencia pulida y purificada por el aporte a lo largo de años de hombres graves y educados”. Para él el derecho y civilización eran lo mismo y “estar familiarizado con las leyes de la sociedad en que uno vive es un requisito para un caballero y para toda persona bien educada y es muy útil y esencial para tener una educación liberal” (Coke, 1628). Sus Commentaries tuvieron una gran



influencia en los Estados Unidos y fueron estudiados por generaciones de abogados y jueces”.<sup>156</sup>

Indudablemente la jusfilosofía inglesa fue básicamente empirista y “volcase de lleno al análisis e interpretación de los fenómenos jurídicos, eludiendo, casi por completo, toda especulación acerca de lo teórico”....”De ahí que las cuestiones capitales relativas al Derecho, a la Ética Social y a la Política no fueron enfocadas ni resueltas en función de principios absolutos, tal como lo postulaba la teoría del Derecho natural, sino como una problemática que debía resolverse en la búsqueda y la determinación de criterios de valor relativo a los intereses circunstanciales y concretos de los individuos”.<sup>157</sup>

---

<sup>156</sup> LAJE, Ob. Cit. Su obra comprende los Reports (en once volúmenes, 1600-15) e Institutes (en cuatro volúmenes, 1628-44). Con su obra COKE supo adaptar las masivas enseñanzas de las reglas medievales del Common Law a las necesidades del estado moderno. COKE fue, además, uno de los redactores de la Petition of Right (1628), que es una célebre petición de derechos dirigida al Rey contra las injustas interferencias de la autoridad, tales como la imposición de financiar o dar préstamos a las autoridades o de pagar impuestos sin el consentimiento parlamentario, sufrir injustos privaciones de libertad, incumplir el derecho del habeas corpus, interferir arbitrariamente contra la propiedad del individuo o la falta de castigo a los representantes del rey que actuasen criminalmente. Se considera uno de los tres o cuatro textos legales más importantes de la historia inglesa (junto a la Carta Magna, el Habeas corpus Act o el Bill of Rights, estos dos últimos posteriores a la Petition of Right).

<sup>157</sup> SMITH, Juan Carlos, “El Desarrollo de las Concepciones Jusfilosóficas, Pág. 171 y ssgtes., Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1980

“La otra gran influencia en la enseñanza del derecho anglo-sajón fue Sir William BLACKSTONE. Su obra Commentaries on the Law of England, ordenaba el sistema inglés. Hasta el principio del siglo XX, leer a BLACKSTONE era sinónimo de estar estudiando Derecho”.<sup>158</sup>

BLACKSTONE fue un juez célebre en Inglaterra, comentarista de las decisiones del Common Law. En 1758 se convirtió en el primer docente universitario del Common Law en Inglaterra, desempeñando tareas en la Universidad de Oxford.

La obra Commentaries on the Laws of England poseía 4 volúmenes: a) Derechos de las personas (estados civiles, derecho de familia...); b) Derechos de las cosas (real property o bienes inmuebles y chattels o bienes muebles); c) Ofensas privadas (torts, private wrongs o agravios privados) y d) Ofensas públicas (public wrongs o criminal laws).

Según BLACKSTONE la doctrina jurídica indica que “Los precedentes y las reglas deben ser observados a menos que sean manifiestamente absurdos o injustos....- Las decisiones de los tribunales de justicia constituyen la evidencia de lo que es el “common law”, de la misma manera

---

<sup>158</sup> LAJE, Ob. Cit.

que en el Derecho Romano, lo que alguna vez había sido decidido por el Emperador debía ser seguido en el futuro”<sup>159</sup>

En Estados Unidos eran referencia obligada para conocer el derecho inglés luego de la Declaración de la Independencia.

Evidentemente la concepción del common law supone un enfoque que luego se transmite a Estados Unidos y define las concepciones acerca de la enseñanza del Derecho. Los enfoques metodológicos encuentran su razón de ser en las caracterizaciones del common law: “El common law es, ante todo, un sistema de reglas jurídicas, de doctrina y de principios. En segundo lugar es una tradición metódica, una técnica de solución de conflictos consistente en aplicar a cada uno de ellos los principios y conclusiones extraídos de la experiencia judicial. Y en tercer lugar es una especial actitud del espíritu: una actitud que prefiere no inferir de una proposición formulada “a priori” con carácter general la solución de un problema presente. Una actitud derivada de la costumbre anglosajona de considerar las cosas y solucionar los problema conforme se van presentando, en lugar de anticipar su solución mediante fórmulas abstractas”<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup> SMITH, Ob. Cit., pág. 189

<sup>160</sup> POUND, Roscoe, “What is de ‘common law’? en “The Future of the Common Law”, 1937 citado por SMITH, Ob. Cit. pág. 189

Esa influencia se trasladó en las iniciativas pedagógicas que ameritan ser referidas.

“La primera escuela de derecho en EE.UU. fue la del Juez Taping REEVE, en Litchfield, fundada en 1784. Su curricula carecía de todo contenido teórico, ya que tenía un enfoque puramente práctico”.<sup>161</sup>

En 1773, los recién casados REEVE y Sally BURR se asentaron en Litchfield donde REEVE rápidamente estableció una práctica jurídica.

En los años siguientes se mudó a vivir con ellos el hermano de Rally, Aaron BURR, y REEVE comenzó a instruirlo en Leyes. Varios sobresalientes residentes de Litchfield enviaron a sus hijos para la formación jurídica y ello contribuyó al establecimiento de su reputación como un maestro jurídico. Como el número de estudiantes aumentó, Reeve comenzó a desarrollar una serie de clases formales conferencias que prepararon a los estudiantes a tomar el examen del colegio de abogados y la práctica de la ley, distinguiéndose de los demás.<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> LAJE, Ob. Cit.

<sup>162</sup> Antecedentes pueden consultarse en el Documento publicado por Litchfield History Society “A History of the Litchfield Law School” [http://www.litchfieldhistoricalsociety.org/history/law\\_school.php](http://www.litchfieldhistoricalsociety.org/history/law_school.php)

En 1784 el número de alumnos matriculados aumentó por lo que REEVE construyó una escuela de una sola habitación en un edificio próximo a su casa.

A través de lecturas, REEVE buscaba formar a sus estudiantes en los principios jurídicos y su aplicación a las situaciones jurídicas. REEVE junto a James GOULD desarrollaron un detallado curso de Dieciocho meses de duración, con lecturas que cubrían todos los aspectos de la práctica legal.

Los Alumnos tomaban notas de las clases que fueron cuidadosamente recopiladas en varios volúmenes. Estos volúmenes constituyeron la base de su biblioteca. Los estudiantes los utilizaban como manuales de referencia para el resto de su carrera.

Fue la primera de su tipo. Antes de ser cerrada en 1833 la escuela formó alrededor de 1.000 Alumnos. El Periódico "Litchfield-Enquirer", en su edición del 11 de Noviembre de 1830 decía que "The Litchfield Law School presents advantages enjoyed by few, if any, institutions of the kind of our country. It has sent forth into the world many gentlemen distinguished no less as Statesmen than Civilians."<sup>163</sup>

---

<sup>163</sup> "A History of the Litchfield Law School" Documento cit.

Muchos graduados fueron congresistas y jueces. Más de una veintena de antiguos alumnos de la escuela fueron los generadores de los principios de los profesores de las nuevas escuelas de Derecho.

El uso de casos legales en la enseñanza y su división de clases en temas dieron forma básica a la educación jurídica tal como se la conoce actualmente en Estados Unidos

En 1832 la Escuela de Derecho de Harvard designó a Joseph STORY Dane Professor of Law. STORY había nacido en Marblehead, en el Estado de Massachussets en 1779 y se había graduado en Harvard en 1798, siendo admitido en 1801 en la barra de Abogados de Salem, una pequeña localidad cercana a Boston.

Rápidamente se destacó en el ejercicio de su profesión y además fue importante miembro del Partido Demócrata.

En 1811 a la edad de 32 años el Presidente James MADISON'S lo designó an associate justice de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, en lo que fue su ámbito de trabajo durante mucho tiempo.

Designado en Harvard continuó ocupando ese puesto hasta su muerte en 1845. La importancia de su designación en el aspecto de la educación legal, radica en que, según LAJE a partir de allí, "los estudios de derecho empezaron a

tener cierto vuelo intelectual”.<sup>164</sup> Asimismo se dice que lograba imbuir a los Alumnos gran parte de su propio entusiasmo ganando su afecto. Publicó diversos trabajos pero el destacado es el libro “Commentaries”, que sirvió de libro de texto en el aprendizaje del Derecho.<sup>165</sup>

En 1870 asume como decano de la Escuela de Derecho de Harvard Christopher Columbus LANGDELL, oriundo de New Boston, New Hampshire. Había estudiado en la Phillips Exeter Academy, en el Harvard College y en la Harvard Law School. Había ejercido como Abogado en 1854 y 1870 en la ciudad de New Cork. Según se cuenta era un casi desconocido cuando fue designado en Harvard.

La mayor innovación en las estrategias de enseñanza fue la introducción del método de casos. Hasta el año 1890, ninguna otra escuela de Leyes de Estados Unidos había utilizado este método, que ahora resulta ser común y con influencia educativa que trascendió las fronteras originales. El Plan de Estudios que instituyó LANGDELL en el primer año de estudios sigue en lo sustancial vigente en bastantes Facultades de Derecho de Estados Unidos

---

<sup>164</sup> LAJE, Ob. Cit.

<sup>165</sup> El libro se denomina “Commentaries on the Constitution”. En su Preliminary Chapter y Plan of the Work indica que el principal objetivo de los Commentaries es presentar un completo análisis y exposición de la constitución del Gobierno de los Estados Unidos de América en 17 Capítulos puede consultarse en [http://www.constitution.org/js/js\\_007.htm](http://www.constitution.org/js/js_007.htm)

Para introducir el método de casos “Sostuvo que, si las decisiones de los jueces eran la primera fuente del derecho, era lógico que también fueran el centro de su enseñanza. En consecuencia en vez de dar a sus alumnos un libro de textos, les dio un libro de casos: *A selection of Cases on the Law of Contracts*, publicado en 1871. En sus 1007 páginas este libro solo contiene 350 casos y algunas breves notas.”. 166

Además, escribió “*Summary of Equity Pleading*” en 1877, “*Cases in Equity Pleading*” en 1883 y “*Brief Survey of Equity Jurisdiction*” en 1905.

Renunció en 1895 y en 1900 se convirtió en profesor emérito, muriendo en 1906 en Cambridge, el suburbio de Boston donde se encuentra ubicada Harvard. Después de su muerte uno de los edificios de la escuela fue denominado LANDGELL Hall.

El método de casos, es el principal método de la enseñanza de Derecho en las facultades de Derecho en Estados Unidos. Siguiendo las enseñanzas de LANDGELL, en vez de estudiar el resumen de las normas jurídicas y sus principios, la mejor manera de aprender la ley americana es leer las opiniones judiciales reales que se convierten en la ley en virtud de la regla de *stare decisis*, regla que proviene del *common law*.

---

<sup>166</sup> LAJE, Ob. Cit.



Si bien en principio parece simple, la metodología se ha complejizado e insume aspectos de otros métodos. Y puede incluirse en una dimensión más abarcativa de la pedagogía como es el aprendizaje basado en problemas.

Se le asigna también impacto en la enseñanza del Derecho a las enseñanzas de Oliver Wendell HOLMES. Este jurista había abrevado en las fuentes de la corriente de pensamiento llamada Pragmatismo que generara John DEWEY el filósofo americano. El ideario de DEWEY influyó en diversas áreas de la ciencia, la cultura y la política no obstante que originariamente su desarrollo se basó fundamentalmente en la educación.- Y también alcanzó al Derecho en el pensamiento de HOLMES. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. La verdad es una idea que ha penetrado en la experiencia práctica y solamente mediante dicha experiencia puede accederse al conocimiento valioso. De esta manera el conocimiento valioso no es necesariamente el que está en los contenidos sino en la experiencia y que además sirve para resolver problemas.

En base al desarrollo jurídico realizado basado en esa teoría es como se considera a HOLMES "...como el verdadero precursor del realismo jurídico estadounidense".<sup>167</sup>

Según SMITH, para HOLMES "la vida del Derecho no es lógica sino experiencia" y "la Ciencia Jurídica sólo es conocimiento sistemático de la conducta probable de los Jueces. Pero ese conocimiento no es estrictamente sociológico sino una especie de síntesis de Sociología, Psicología, Lógica, Historia, Economía y Política en la medida en que cada una de esas disciplinas puede contribuir al esclarecimiento de los fenómenos jurídicos y su interpretación adecuada".<sup>168</sup>

Las enseñanzas de HOLMES fueron reforzadas por Kart LLEWELLYN quien continuó con su doctrina, en las Escuelas de Yale y Columbia, en el sentido de poner más énfasis en los hechos de un caso concreto, que en las normas jurídicas en general, acentuando la idea de la combinación entre teoría y práctica, lo que promovió la inclusión en los programas de cuestiones de política y economía.

Durante el siglo XX la población estudiantil de las Escuelas de Derecho también creció, y con ello se tornó más complejo la formación jurídica. Nuevos temas fueron incorporados y aparecieron planteos teóricos acerca de la

---

<sup>167</sup> SMITH, Ob. Cit. Pág. 179

<sup>168</sup> SMITH, Ob. Cit. Pág. 179

procedencia y necesidad de enfoques interdisciplinarios<sup>169</sup> lo que generó la consiguiente expectativa de una formación también más interdisciplinaria.

En el decenio de los noventa, la discusión acerca de las nuevas necesidades de formación, estuvo marcada fundamentalmente por el conocido como “MAC CRATE Report”, informe preparado por la American Bar Association en 1992 sobre el estado de la formación legal y postuniversitaria de los Abogados.

El informe fue valorado como una herramienta útil para estudiar la formación de los Abogados y detalla las habilidades fundamentales y valores profesionales necesarios para el ejercicio idóneo de la profesión, así como recomendaciones para adquirirlos en el marco de una formación jurídica continua que no se agota en la formación académica de las Facultades.

El Informe asume una particular posición respecto del rol de las facultades de Derecho y del sentido, alcance y limitación de su formación. Señala que "no es razonable esperar que las facultades de derecho asuman la tarea de convertir a los estudiantes, incluso a los más capacitados, en abogados cabales con licencia para manejar asuntos jurídicos". Y en este sentido advierte que "los pedagogos del

---

<sup>169</sup> Pueden citarse al respecto las corrientes de “Derecho y Economía” o “Estudio Crítico del Derecho” (Critical Legal Studies)

derecho"... y los abogados en ejercicio participan en una empresa común, el desarrollo de las destrezas y valores del abogado idóneo y responsable, a lo largo de un continuo que comienza antes de la facultad de derecho, alcanza su etapa máxima en la experiencia que ofrece la facultad de derecho en cuanto a formación e intensidad y continúa en el transcurso de toda la carrera del abogado".<sup>170</sup>

Esta idea de un continuo que comienza incluso previo a la formación especial en las facultades de Derecho (en habilidades intelectuales y valores), y continúa a lo largo de toda la vida, debe ser encuadrada, para una cabal comprensión en el sistema americano. Hay que advertir que en el mismo, 40 de los 50 Estados exigen a los Abogados como condición para mantener la Matrícula que reciban regularmente formación o capacitación jurídica continua.

Es por ello que una función importante de la American Bar Association fue la creación de un reglamento modelo. "El Reglamento Modelo de la ABA para Educación Jurídica Continuada Mínima (EJCM)) aprobado en 1986, fue ideado por el Comité Permanente sobre Educación Continua, como modelo de las normas y medios uniformes que pueden adoptarse para la aprobación de estos programas de

---

<sup>170</sup> MC CRATE Report puede consultarse en la Pág. web de la American Bar Association <http://www.abanet.org/legaled/publications/onlinepubs/maccrate.html>

educación y de sus proveedores. El Reglamento Modelo abarca el nombramiento y la composición del cuerpo administrativo que regirá dicha educación, el número de horas de formación continua que se requiere anualmente, el informe sobre esta educación que los abogados deben presentar a los cuerpos administrativos, las sanciones y apelaciones, los abogados sujetos a las normas, la aprobación de los proveedores de la educación y el estudio por cuenta propia, entre otras cosas.”<sup>171</sup>

Es de destacar que “El Reglamento Modelo de la ABA sirve de guía a los estados, pero cada uno de los cuarenta estados que lo adoptaron ha promulgado su propio conjunto de normas. Por tanto, existe una miríada de normas sobre el número y tipo (e.g. ética) de unidades académicas de horas requeridas en cada período de presentación del informe, la extensión del período de presentación del informe, los abogados sujetos a las normas de la EJC, la definición de la

---

<sup>171</sup> TAMAYO-CALABRESE, Macarena, COOK, Annette y MEYER, Shirley, Documento “La Educación Jurídica Continuada en Estados Unidos”, en “Educación Jurídica en Estados Unidos” Pág. 21 Agosto 2002 (Macarena TAMAYO-CALABRESE era a ese momento Directora del Consejo para Iniciativas legales en Latinoamérica, Annette COOK Directora asociada del Centro de Educación Jurídica Continuada de la ABA [ABA Center for Continuing Legal Education] y Shirley MEYER gerente de productos didácticos de dicho centro) puede consultarse en <http://spanish.argentina.usembassy.gov/media/pdfs/irc-electronicjournals/ijds0802.pdf>

educación jurídica continuada y las unidades académicas correspondientes al estudio por cuenta propia, que consiste en programas en video o cintas magnetofónicas y en programas en conexión directa.<sup>172</sup>

El Informe MC CRATE es muy amplio y refiere diversos aspectos. En lo que nos interesa, destacamos uno que nos resulta singularmente interesante para la pedagogía jurídica y para comprender cómo los Abogados reaccionan frente a lo que consideran los problemas de la formación legal, desde ópticas que, tal como ocurre en nuestro país, no están exentas de cierta falta de claridad.

En la Introducción, en el acápite “Development of the Skills Training Curriculum” (Desarrollo de la formación de habilidades en el Currículo)<sup>173</sup> el Informe señala que es en el área del plan de estudios, en que las corporaciones profesionales han sido tradicionalmente más críticas de la labor de las Facultades de Derecho. Y señala que paradójicamente, es precisamente en esa área en que las Facultades han realizado la mayor cantidad de cambios intentando ser receptivas a las críticas. Por ello parece

---

<sup>172</sup> TAMAYO-CALABRESE, Ob. Cit.

<sup>173</sup> Debemos destacar que si bien el concepto de Currículum engloba diversas posiciones en referencia a su alcance tal como veremos en la parte pertinente de la presente obra, en el Documento parece ser utilizado en la versión restringida a la idea de plan de estudios

advertirse cierto fracaso de las Facultades en lograr el aprecio y reconocimiento de las corporaciones profesionales, al esfuerzo realizado para en dar respuesta a las objeciones de las mismas.

El Informe señala que, incuestionablemente, el desarrollo más significativo de la formación jurídica luego de la segunda guerra mundial (en Estados Unidos), ha sido el crecimiento e inclusión de la formación de más habilidades en los planes de estudios. Y por ello el equipo que elaboró el Informe puso el acento en realizar una evaluación exhaustiva para documentar la extensión y el desarrollo de los planes de estudios en todas las habilidades que se consideran importantes formar y cómo se disponen para los estudiantes.

En este sentido se advierte que (según el Informe), la evaluación demuestra el mayor compromiso que las Facultades de Derecho han realizado a la mejora de la formación de las habilidades en las que forman a los estudiantes. Pero señala que a pesar de este compromiso se ha instalado una creencia difundida en la comunidad jurídica, creencia que genera que los Abogados practicantes hayan tomado nota pequeña de esos importantes desarrollos en la educación legal, dado que continúan cuestionando el “vacío” o la distancia existente entre la formación de los estudiantes y las necesidades de la práctica profesional. Supone, desde esa

óptica, que consideran explícita o implícitamente, cierto fracaso de la formación jurídica de las Facultades de Derecho.

La otra consideración interesante para destacar, desde la perspectiva de la formación jurídica, la constituye cuáles son las habilidades y valores en los que el Informe considera imprescindibles para el ejercicio competente y responsable de la práctica profesional:

Destrezas:

- Solución de problemas
- Análisis y razonamiento jurídicos
- Investigación jurídica
- Investigación de los hechos
- Comunicación
- Asesoramiento
- Negociación
- Conocimiento de los procedimientos de litigio y de solución alternativa de disputas (ADR)
- Organización y manejo del trabajo legal
- Reconocimiento y solución de dilemas éticos
- Valores:
- Proveer representación idónea
- Esforzarse por promover la justicia, la equidad y la moral
- Procurar el perfeccionamiento profesional



Como se advierte, aún en las cuestiones éticas, prima el enfoque de desarrollo de habilidades motoras por sobre las cognitivas. Lo que denominaríamos un enfoque de tipo más “profesional” que “académico”. Reafirmando el concepto del Informe, otros autores señalan en el mismo sentido que “El principal cambio que ha ocurrido en la educación jurídica en Estados Unidos en los últimos 30 años, ha sido la incorporación de amplio entrenamiento en destrezas prácticas en los programas de estudios de casi todas las facultades de derecho del país, sobre todo a través de enseñanza clínica y cursos avanzados de simulación. Tradicionalmente, la educación que se imparte a los estudiantes de derecho en Estados Unidos ha sido extraordinariamente apta para hacerles "pensar" como abogados y enseñarles el derecho sustantivo y procesal. La educación jurídica que actualmente se les da, ha sabido también enseñarles a "actuar" como abogados”.<sup>174</sup>

---

<sup>174</sup> SEBERT, John, “El Colegio de Abogados de Estados Unidos (American Bar Association) y la Educación Jurídica en Estados Unidos”, en Educación Jurídica en Estados Unidos Agosto 2002 Pág. 15 (SEBERT era e ese momento asesor en materia de educación jurídica continuada en el Colegio de Abogados de Estados Unidos (American Bar Association) puede consultarse en <http://spanish.argentina.usembassy.gov/media/pdfs/irc-electronicjournals/ijds0802.pdf>

El fundamento del desarrollo pedagógico que sustentaría la afirmación, sostiene que “La mayoría de las facultades de derecho del país han llegado a la conclusión de que una combinación de profesores a tiempo completo (muchos de los cuales llegan a la docencia con una vasta experiencia en el ejercicio de la profesión), y jueces y otros abogados experimentados que sirven de profesores adjuntos, es lo más apropiado para ofrecer la amplitud y profundidad de conocimientos que necesita un nuevo abogado”<sup>175</sup>

### **Antecedentes en las primeras universidades latinoamericanas**

Las primeras universidades latinoamericanas fueron centros académicos religiosos. “Las dos primeras universidades americanas respondían al modelo de la de Salamanca, y a la necesidad de formar en la cultura superior española, incluyendo el Derecho, a los hijos de los conquistadores. La misma premisa movió a la multiplicación de centros de altos estudios en ámbitos distantes de las capitales virreinales, durante los dos siglos siguientes.”<sup>176</sup>

Al parecer, la enseñanza del Derecho continuó la tradición romanista basando la enseñanza alrededor de las Institutas, y las influencias de las nuevas visiones sobre el Derecho español.

---

<sup>175</sup> SEBERT, Ob. Cit. Pág. 15

<sup>176</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 81

“La Facultad de Derecho más próxima hasta mediados del siglo XVIII, se encontraba en Lima, en donde la Universidad de San Marcos funcionaba desde 1553.<sup>177</sup> Allí se dictaban cátedras de Latín, Leyes, Cánones, Medicina, Artes, Gramática, Quechua, Teología y Sagrada Escritura, y allí se recibió de bachiller en cánones Gabriel Sánchez de Ojeda, quien es considerado como el primer abogado criollo actuante en el Río de la Plata.”<sup>178</sup>

En 1600 el Obispo de la ciudad de Charcas requirió la creación de una Universidad y la misma se creó en 1624 con las mismas prerrogativas de Lima y México pero no formó Abogados inicialmente sino en época posterior.

Según LAJE “la Universidad de Charcas dotó dos cátedras de leyes y una Instituta en 1681, ya que en esa ciudad funcionaba la Real Audiencia. En Buenos Aires, Manuel Basabilbaso propuso la creación de estudios de derecho en el Colegio de San Carlos en 1773. Sin embargo, si alguien quería ejercer la profesión de abogado debía acudir a la Academia de jurisprudencia de Charcas. Se requerían dos

---

<sup>177</sup> Fue fundada por Real Cédula del 12 de mayo de 1551, e inició sus labores en el Convento del Rosario (Santo Domingo) de la ciudad de Lima, el 2 de enero de 1553. Por Bula de 1571, el Sumo Pontífice confirmó su fundación y el 22 de diciembre de 1574 fue puesta bajo la advocación del Apóstol San Marcos

<sup>178</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 81

años para el estudio de principios generales del Derecho y del Derecho Español.”<sup>179</sup>

No obstante, DAMIANOVICH sostiene que no resulta claro cuándo se comenzó a enseñar Derecho en Charcas.<sup>180</sup>

“Todo esto llevó al monarca Carlos III a expedir en 1778, una Real Cédula autorizando la fundación de la Universidad. La que no llegó a instalarse a pesar de las sucesivas instancias del cabildo porteño reclamando su erección”.<sup>181</sup>

“En la ciudad de Córdoba se erigía en 1610 el Colegio Máximo, que en virtud del citado breve del Papa Gregorio XV y de la Real Cédula de Felipe III de 1622, quedó habilitado para otorgar títulos universitarios. Pero la formación cordobesa estaba limitada a las carreras de Teología y Artes, no incluía Derecho, aún cuando en la primera estuviera contenida una cátedra de Derecho canónico. Ya en 1671, el

---

<sup>179</sup> LAJE, Ob. Cit., Pág. 4

<sup>180</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit., Pág. 82 Citando a Samuel VELAZCO FLOR y a Vicente Osvaldo CUTOLO

<sup>181</sup> LAZZARO, Héctor Eduardo, “La Enseñanza del Derecho Romano en las universidades argentinas de Córdoba, Buenos Aires y La Plata”, XVI Congreso Latinoamericano de Derecho Romano, UBA Agosto 2004 puede consultarse en [http://www.edictum.com.ar/miWeb4/ponencias\\_14.htm](http://www.edictum.com.ar/miWeb4/ponencias_14.htm)

governador del Tucumán, Angel de Peredo, reclamaba al rey la creación de una cátedra de leyes, invocando la importancia de la ciudad de Córdoba, solicitud que hacía suya el Cabildo de esta en memorial de 1680. Ante la falta de respuesta, fue el obispo Sarricola y Olea quien pedía al monarca, en 1729, que se creara una escuela de Derecho en Córdoba, haciendo notar que los alcaldes locales carecían de toda formación jurídica”.<sup>182</sup>

Por ello, la Universidad Nacional de Córdoba, primera en Argentina, careció hasta el siglo XVIII de estudios jurídicos. Según LAZZARO “Por iniciativa del gobernador intendente de Córdoba, el marqués de Sobremonte, el virrey Nicolás de Arredondo, erigió el 26 de febrero de 1791 la cátedra de Instituta, designándose a Victorino Rodríguez, siendo primer pasante José Dámaso Gigena. La primera clase se dictó el 22 de agosto y el primer examen el 17 de noviembre de 1791. Tres asignaturas integran el plan de estudios de la Escuela de Leyes: Instituciones de Derecho Romano, Derecho Canónico y Moral. Se disponía que el término lectivo se iniciaba el 1º de marzo y terminaba el 15 de noviembre, debiendo los estudiantes asistir a dos clases diarias de Derecho Romano, la primera de 8 a 8,45 y la segunda de 15 a 15,45; al mes los alumnos concurrían a 56 clases, durante el año a 448 clases,

---

<sup>182</sup> DAMIANOVICH, ob. Cit. Pág. 83

y en los años que duraba el curso, llegaban al número de 952 clases, lo que permite advertir con la elocuencia de las cifras cuánto se profundizaba el estudio del texto justiniano.”<sup>183</sup>

Posteriormente, el Colegio Máximo de Córdoba fue habilitado para otorgar grados de Bachiller, Licenciado y Doctor en Derecho Civil.

El advenimiento de la influencia del Código Civil francés, su metodología, y la coincidencia con el nacimiento de los estados nacionales, parece haber introducido algunas variantes en el enfoque de la educación legal, como el agregado de Derecho Patrio y práctica forense.

“La Revolución de Mayo adopta una nueva óptica en lo que a instrucción pública se refiere. En 1815 se establece la Academia de Jurisprudencia, la que se erige como predecesora de la Universidad, al considerar que la instrucción de los jóvenes jamás será completa si no estudian previamente leyes en la Universidad”.<sup>184</sup>

Hay que detallar que la Academia de Jurisprudencia “...no otorgaba grados sino que brindaba un marco académico

---

<sup>183</sup> LAZZARO, Héctor Eduardo, “La Enseñanza del Derecho Romano en las universidades argentinas de Córdoba, Buenos Aires y La Plata”, XVI Congreso Latinoamericano de Derecho Romano, UBA Agosto 2004 puede consultarse en [http://www.edictum.com.ar/miWeb4/ponencias\\_14.htm](http://www.edictum.com.ar/miWeb4/ponencias_14.htm)

<sup>184</sup> LAZZARO, Aut. Y Ob. Cit.

a las prácticas jurídicas de los bachilleres, licenciados o doctores en leyes, rigiéndose por la constituciones de la Academia Carolina de Chuquisaca, la que a su vez habíase instalado sobre el molde de la de Santiago de Chile.<sup>185</sup>

Desde el punto de vista pedagógico es sumamente interesante el detalle de la organización curricular, que proporciona DAMIANOVICH, que en algunas cuestiones aparece adelantada a su tiempo: “Entre las actividades comunes de la Academia existía la realización de juicios simulados en los que los practicantes actuaban como jueces, fiscales, abogados y escribanos. Mensualmente se hacían disertaciones que se sorteaban entre doce practicantes al inicio del año. Versaban sobre materias del derecho público y otros temas, debiendo cada uno leer su memoria en castellano y responder las réplicas que le dirigieran. Para los exámenes de ingreso de los practicantes y para los de su finalización, con tres años de intervalo, tenían lugar juntas extraordinarias, en los que las calificaciones se definían por votación de los académicos.”<sup>186</sup>

---

<sup>185</sup> LEVENE, Ricardo, La Academia de Jurisprudencia y la vida de su fundador Manuel Antonio de Castro, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Instituto de Historia del derecho Argentino, Colección de Estudios para la Historia del Derecho Argentino, Buenos Aires, 1941 cit. Por DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 85.

<sup>186</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 85

El 9 de agosto de 1821 se decreto la creación de la Universidad Mayor. Constaba de los Departamentos de Ciencias Sagradas, Matemáticas, Medicina y Jurisprudencia. “En este último se inician las tareas docentes en 1822 con dos cátedras: una de Derecho Natural y de Gentes, a cargo de Antonio Sáenz, fundador y rector de la Universidad, y otra de Derecho Civil, sin incluir al Derecho Romano como materia autónoma”.<sup>187</sup>

En tanto, en el Alto Perú “La situación de la enseñanza legal y de los estudiantes de derecho durante el período merece un comentario aparte. No existía una ley de instrucción pública, ni un reglamento general que normase de manera uniforme la enseñanza en el país. Suspendida la actividad docente en la Universidad de San Marcos por efecto del proceso de la Independencia, la enseñanza del derecho se seguía brindando en las ciudades a través de colegios, academias o por particulares. En Lima, el Convictorio de San Carlos se erigía como el principal centro de estudios del derecho "en todas sus divisiones". ...El decreto del 26 de octubre de 1826 había colocado al colegio carolino -con la efímera denominación de Convictorio de Bolívar- bajo la protección directa del gobierno. ...Según ese decreto, los cursos que se impartían eran: derecho natural y de gentes,

---

<sup>187</sup> LAZZARO, Aut. Y Ob. Cit.



derecho público y constitucional, derecho canónico, derecho romano, *derecho patrio civil y criminal, y práctica forense*.<sup>188</sup>

Llama la atención la edad mínima fijada para ingresar (14 Años) y el requisito exigido a los postulantes, que debían ser "hijos de familias honradas".<sup>189</sup>

Según señala RAMOS NUÑEZ, mediante un decreto del 9 de diciembre de 1836, Santa Cruz disponía una nueva reforma del plan de estudios en San Carlos. El decreto contenía disposiciones precisas en lo concerniente a la organización y la administración de esa casa de estudios, e incluía preceptos en torno a las pensiones, el régimen de becas, la indumentaria de los alumnos y hasta la distribución de las horas del día.

En el capítulo 10° de dicho Decreto se señalaban las cátedras que habrían de impartirse: Derecho natural y de gentes, derecho romano y patrio, y de procedimientos, y derecho canónico e historia eclesiástica.

Curiosamente no consideraba el estudio específico de los

---

<sup>188</sup> RAMOS NUÑEZ, Carlos, "La Cultura Jurídica en la Época de la Confederación Perú-boliviana", Universidad de Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú puede consultarse en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-54552000002200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552000002200012&lng=en&nrm=iso)

<sup>189</sup> RAMOS NUÑEZ, Aut. Y Ob. Cit.

códigos en cursos independientes, pese a la influencia napoleónica imperante en aquel tiempo y lugar.<sup>190</sup>

A modo de síntesis, siguiendo a DAMIANOVICH, “Hay que reconocer que esta primera etapa de la vida universitaria en Buenos Aires, y la que contemporáneamente corresponde a la Universidad de Córdoba, cuando ambas no revisten más carácter que el de entes provinciales, a falta de la existencia de un estado nacional, no estuvo exenta de dificultades en medio de la guerra civil y de gravísimos conflictos internacionales. Hay que reconocer también lo elemental de la formación recibida, sobre todo en cuanto la estrechez del plan de estudios.”<sup>191</sup>

### **El rol de la formación en Derecho en la educación superior argentina luego de la reorganización nacional**

En nuestro país, el proceso de independencia y de consolidación del Estado nacional reclamó la formación de una clase dirigente para la cual se concebía como formación básica, el estudio del Derecho.

Resulta obvio que en el proceso referido, suenan los nombres de ALBERDI y tantos otros a quienes en mayor o menor medida se le deben sus aportes.

---

<sup>190</sup> RAMOS NUÑEZ, Aut. Y Ob. Cit.

<sup>191</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. Pág. 86

Pero este supuesto de asociar la posibilidad de acceso a la clase dirigente con los estudios de Derecho constituyó un enfoque particular.

No puede obviarse en este aspecto la influencia Sarmientina. SARMIENTO asignaba a la educación el rol de factor prioritario en el progreso y la modernización.<sup>192</sup>

En su obra “Educación Popular”, que sentó las bases del pensamiento educativo de la generación del 80, distingue tres tipos de capacidades indispensables para el progreso de la Nación: industrial, moral e intelectual, considerando a ésta como la fuerza de dirección.<sup>193</sup>

En SARMIENTO, lo industrial se refirió fundamentalmente a la agronomía y minería, y en función de ello creía en la necesidad de diversificar la enseñanza, promoviendo desde el Estado estudios diferentes.

Por otro lado creía que las clases altas no orientarían los estudios de sus hijos hacia especialidades pragmáticas como las que se requerían para promover el progreso, sino que se mantendrían en las profesiones tradicionales como el Derecho, que en suma, eran más afines con las capacidades de “dirección”.

---

<sup>192</sup> Por caso más que ALBERDI para quien era más importante la influencia de la inmigración

<sup>193</sup> SARMIENTO, Domingo F., “Educación Popular”, Pág. 27

La idea de esa necesidad de diversificar los estudios, se mantuvo durante la generación del 80 tanto como la identificación entre: a) estudios de Derecho, b) clase alta o élite dirigenal y c) acceso a los niveles de conducción política.

Mientras que desde la teoría, se sustentaba la necesidad de la diversificación, como lo manifestaba Juan A. GARCIA en su Memoria de 1889 “Una nación como la nuestra que se inicia en su carrera industrial y comercial debe dedicar mayores cuidados a otra clase de enseñanza , menos brillante si se quiere, pero más en armonía con sus necesidades actuales....Tenemos dos grandes universidades generosamente dotadas, como la requieren los estudios superiores, pero en cambio el joven que quiera dedicarse a cualquier profesión que no entre en el cuadro doctoral no encuentra escuela que lo prepare”.<sup>194</sup>

Además, desde 1883 en adelante, la evolución de la matrícula universitaria indica que Derecho crecía a más del 30 % anual cuando las ciencias no llegaban al 20 % y tal como señala TEDESCO “El título de “doctor” era casi imprescindible para tener acceso a los niveles más altos de la dirigenal

---

<sup>194</sup> GARCIA, Juan A., “Memoria de la Inspección General de Colegios Nacionales...”, 13/5/1889 cit. Por TEDESCO, Juan Carlos, “Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)”, Pág. 51, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2003

política. ...las Cámaras de Diputados y Senadores del país estaban compuestas en un 96 % y 95 % respectivamente por individuos con título de médico o de abogado”<sup>195</sup>

TEDESCO también cita la memoria ministerial de WILDE de 1884 quien reseñaba que “La política, gran escenario a que aspiraban a subir todos los que se sentían con aptitudes para dirigir los destinos de la Nación, no ofrecía facilidades sino a los versados en Derecho. Durante los primeros años de nuestra organización, eran los Abogados quienes exclusivamente ocupaban los puestos políticos”.<sup>196</sup>

La lucha por la expansión de la posibilidad de acceso a la enseñanza, (o a cierto tipo de enseñanza humanista enciclopédica, en la que se inscribía el Derecho, que se consideraba fundamental para la participación política) por parte de otros sectores sociales que no fueran la clase alta u oligarquía se expresó en la Reforma de 1918 la que constituyó una expresión de lucha por la participación en el poder político. TEDESCO señala que la misma “...afectó principalmente a los aspectos políticos de la enseñanza superior y no la orientación de los estudios, en la cual se mantuvo la preponderancia de Derecho y Medicina”.<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> TEDESCO, Aut. Y Ob. Cit., Pág. 71

<sup>196</sup> TEDESCO, Aut. Y Ob. Cit., Pág. 71

<sup>197</sup> TEDESCO, Aut. Y Ob. Cit., Pág. 76

Ahora bien, luego de la Reforma de 1918 y con cuatro Facultades de Derecho, dado que a Córdoba y Buenos Aires se habían sumado la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional del Litoral, se comenzó a perfilar el problema actual. "...la población estudiantil comenzó a multiplicarse en virtud de la movilidad social propia de las primeras décadas del siglo. Tenemos los datos de 1932 para observar como se distribuía el número de estudiantes entre las cuatro facultades: 638 en Buenos Aires, 657 en Córdoba, 575 en Santa Fe (UNL) y 564 en La Plata. Totalizaban 2.479 estudiantes. La abogacía era la segunda carrera en orden de preferencias, ocupando el primero la de medicina que por entonces cursaban 7.784 estudiantes. No es de extrañar que se desalentara a los jóvenes a estudiar abogacía. Véase la Guía de Estudios Superiores de la República Argentina que editaba el Museo Social Argentino y se podrá apreciar esta tendencia. Se inserta en ella un artículo del Dr. Alfredo Colmo sobre *La abogacía como carrera*, en el que se hace notar a los aspirantes las pocas posibilidades laborales que se le ofrecerán una vez recibidos frente a la saturación profesional que ya existía entonces. Después de presentar un cuadro sombrío con amplio respaldo estadístico, el Dr. Colmo concluye recomendando a los jóvenes que, salvo vocaciones

muy firmes y condiciones laborales aseguradas, se dediquen a estudiar otra cosa.”<sup>198</sup>

Paulatinamente fue ampliándose la posibilidad de acceder a estudiar Derecho, fundamentalmente luego de la incorporación de la educación privada en 1960 y dado que poco a poco, con significación en las dos décadas pasadas, fueron incrementándose las Facultades de Derecho y la graduación de Abogados.

## Capítulo 4

---

<sup>198</sup> DAMIANOVICH, Ob. Cit. , Pág. 110

## **Práctica Docente en Ciencias Jurídicas y Sociales: problemas y perspectivas**

La práctica docente en Derecho presenta una amplia gama de problemas y perspectivas. Lo desarrollado en el presente Libro no pretende agotar todas las cuestiones, pero sí pasar revista a las que consideramos más trascendentes. Fundamentalmente a aquellas que, dirigidas a la praxis de la tarea docente, permitan contar con enfoques teóricos que a modo de herramientas permitan evolucionar en dicha praxis.



Solemos decir en los Cursos de post grado de capacitación docente que brindamos en la Universidad, que los Objetivos principales de toda aproximación a las problemáticas de la práctica docente, no pueden evitar incluir el intento de lograr una introducción en los grandes temas de la docencia jurídica, mediante la adquisición de una alfabetización básica en la cultura académica y profesional del campo de la enseñanza del Derecho, y la comprensión de la necesidad de un abordaje pedagógico integral para desarrollar la tarea docente.

En mayor o menor medida, ello es lo que se intenta lograr con el presente Libro y lo consignamos en este acápite, porque en el mismo comenzamos a desarrollar el inventario del estado actual de la praxis docente en Derecho.

### **El dilema de las bibliotecas**

Una metáfora común en el Derecho es aquella que consigna, a modo de excusa acerca de la disparidad de soluciones en las contiendas en la que cada parte considera que la Ley está de su lado, que la mitad de la biblioteca jurídica le da la razón a nuestro cliente, y la otra mitad al otro.

Y por que no, en la Doctrina germinan profusas, las posiciones eclécticas, pues si el Derecho trata de la Justicia y el equilibrio, mas que justificado estarán las posiciones de ese carácter.

Esta idea de las dos bibliotecas, arroja para el lego, un manto de duda y confusión. Transmite la idea de la inseguridad y falta de certeza.

Para los neófitos, acercarse al problema de las ciencias de la educación, depara sorpresas en ese sentido, dado que en las mismas no se cuenta con las dos bibliotecas. Se cuenta con enorme cantidad de “bibliotecas” que proponen respuestas diversas a los fenómenos, lo que torna mucho más complejo el trabajo.

Ahora bien, esa multiplicidad de “bibliotecas” no se relaciona necesariamente con la confusión, sino con la multidisciplinariedad y con el análisis de fenómenos multidimensionales. El fenómeno educativo es un fenómeno multidimensional. Así se aborda y así se pretende investigarlo.

Suele ocurrir en el Derecho, que se lo intenta sujetar a no más de dos teorías, y que la pretendida interdisciplinariedad de los discursos, no pasa de eso. A lo que se suma las limitaciones de la tarea investigativa que no parecen reflejar acciones suficientes desde esa perspectiva.

Por el contrario, en la práctica pedagógica debe partirse de la base de trabajar con hechos multidimensionales provenientes de la realidad, una realidad que conforme a la mayoría de la literatura actual, está teñida por dos características centrales: incertidumbre y complejidad.

El desajuste que suele observarse en la práctica docente en Derecho, está constituido por la pretensión de analizarlo y practicarlo en el mismo marco que suele utilizarse desde lo jurídico: un marco estrecho limitado a enfoques únicos y sin abordaje interdisciplinario concreto. Y desde ese punto de vista suele escucharse en la práctica, la recurrencia a soluciones tasadas, el requerimiento de herramientas didácticas esquemáticas que puedan utilizarse repetitivamente sin análisis de contexto, al modo, como solemos expresarlo, de recetas de cocina que aseguren el éxito fácil.

Pero lo multidimensional educativo exige mayor complejidad.

Es así que para adentrarse en la aventura de la reflexión sobre la práctica docente en Derecho, es necesario tener presente esa multiplicidad de dimensiones que no se limitan a un inventario de herramientas didácticas. Por el contrario, aún para analizar mínimamente la práctica áulica, que parece ser lo más simple y esquemático, hay que verificar lo Pedagógico, lo Didáctico, lo Psicológico, lo Filosófico: epistemológico y ético, lo Comunicacional, lo Político, lo Económico, lo Socio cultural, la Gestión, entre otros aspectos.

Lo Pedagógico nos acerca a las teorías y concepciones sobre lo educativo. Lo Didáctico a las herramientas que pueden desarrollarse y utilizarse para llevar

adelante la enseñanza. Lo Psicológico al conocimiento de las estructuras de las personas a quienes enseñamos y los modos de relacionarnos con ellos. Lo Filosófico nos acerca desde lo epistemológico a las teorías sobre la transmisión y aprehensión del conocimiento, y desde lo ético a los parámetros morales en el obrar como Docentes. Lo Comunicacional al fenómeno de la enseñanza aprendizaje como un hecho de comunicación en sí mismo. Lo Político al sustrato de las políticas educativas que enmarcan los planos formales del currículo que aplicamos en el aula. Lo Económico a las condiciones financieras que sostiene lo que realizamos como Docentes en el aula y que también condicionan dicha actividad. Lo Socio cultural a los aspectos socio educativos que proporcionan el perfil y la geografía de la matrícula que atendemos. La Gestión que estudia cómo se articulan los diferentes recursos educativos, para posibilitar que cuando concurrimos a dictar clases contemos con un aula y lo necesario para realizarlo.

### **Lectura de lo global**

Lograr una visión omni comprensiva de todos estos aspectos, no debe condicionarnos a pensar que solamente accederemos si somos expertos en ciencias de la educación. Pero sí debe estimular la reflexión acerca de la necesidad de

comprender básicamente lo multidimensional del fenómeno que protagonizamos junto a los alumnos, en las aulas.

Robert COWEN nos habla, como hemos reseñado anteriormente, que el mundo nos invita a jugar en muchas dimensiones, varias de las cuales ni siquiera estamos en condiciones de abordarlas.

No sabemos si nuestros intentos de mejora generarán nuevos momentos de cambios, como tampoco sabemos qué requerimientos poseerá la formación de Abogados en el futuro. La mayoría de los jóvenes que se forman en nuestras Aulas, estarán ejerciendo la profesión dentro de 40 Años momento que presenta enormes interrogantes. ¿En qué generación de Derechos estará la sociedad? ¿Se habrá socializado la tecnología completamente? ¿Cuál será la nueva tecnología? ¿Cómo concebirá la sociedad a los modos más aptos para resolver los conflictos y realizar la Justicia?

Se suele decir que el mejor medio de predecir el porvenir es inventarlo<sup>199</sup> pero la realidad de nuestra práctica indica que la mayoría de las adivinanzas permanecerán.

---

<sup>199</sup> Lema proporcionado por la Comisión para el Futuro del Sistema Judicial de Virginia, un organismo constituido en 1987 por magistrados, abogados y senadores, y encargado de definir los requerimientos del sector para los siguientes veinte años cit. Por GRAÑA, Eduardo, “Pensando la Escuela Judicial”, Pág. 10 puede consultarse en <http://www.argenjus.org.ar/publi/publicacion/grana.pdf>

Por otro lado, el enfoque de lectura de lo global nos conecta con la Educación Legal y la globalización. La globalización, aún no definida de manera unívoca, presenta grandes desafíos en la formación de Abogados. Algunos fenómenos jurídicos se advierten, y deben impactar en las orientaciones y prácticas formativas de los Abogados. “.....algunos autores han notado una "cada vez más importante; comunicación transjudicial, "tráfico internacional de ideas", " polinización de decisiones"<sup>200</sup> Y refiriéndose a esto último, la academia legal también se expone cada vez más a las redes globales en las cuales se proponen, se discuten y se critican las ideas, los conceptos y los métodos, así formando comunidades de conocimiento verdaderamente globales..... es previsible que los abogados serán empujados cada vez más para trabajar en situaciones en las cuales harán frente a la interpretación del Derecho más allá de su acervo de conocimiento nacional y doméstico.

---

<sup>200</sup> ANNUS, Taavi, "Comparative Constitutional Reasoning: The Law and Strategy of Selecting the Right Arguments", *Duke Journal of Comparative and International Law*, vol. 14, pp. 301-349; Slaughter, Anne Marie, "Transjudicial Communication", *University of Richmond Law Review*, vol. 29, núm. 99, 1994 cit. por SERNA DE LA GARZA, José María, "Globalization and Legal Education: a view from México" Ensayo derivado de una ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Barra de Abogados, México-Estados Unidos, el 7 de noviembre de 2008 puede consultarse en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/123.5/cnt/cnt35.htm>

En opinión de DROLSHAMER y VOGT, los abogados serán no solamente requeridos para ocuparse de regímenes legales y de culturas múltiples,.....La comprensión de otras culturas y de una capacidad de relacionarse adecuadamente con las personas y las instituciones en términos de tales culturas puede ser importante para el éxito de un esfuerzo internacional.”<sup>201</sup>

Sostiene SERNA DE LA GARZA en el mismo sentido que “La educación legal tiene que hacer un esfuerzo para adaptarse a todos estos progresos y fenómenos. Las Facultades de Derecho deben desarrollar estrategias para responder a estas condiciones que estén llegando a ser tan prominentes en el campo legal. Por lo tanto, sería sano para que las Facultades de Derecho revisen el proceso de la educación en sus diversos elementos y fases, de la perspectiva de introducir lo que podríamos llamar diversas clases de componentes de globalización o transnacionalidad en el proceso.”<sup>202</sup>

En relación a los objetivos a que debe apuntarse, no piensa que la educación legal “global” deba ser, por principio, “para formar a los individuos para que puedan ejercer profesionalmente en un número de jurisdicciones diversas”;

---

<sup>201</sup> SERNA DE LA GARZA, José María, Ob. Cit.

<sup>202</sup> SERNA DE LA GARZA, José María, Ob. Cit.

que ello puede ser un objetivo accesorio pero no un objetivo en si mismo. El objetivo debe ser formar a los abogados para que desarrollen habilidades en acordar con los diferentes sistemas legales y las culturas que componen nuestra comunidad global.<sup>203</sup>

Y desde el punto de vista del Currículum formal advierte que “El plan de estudios de las Facultades de Derecho se debe revisar para introducir lo que se podría llamar un " sentido de lo global".<sup>204</sup>

### **¿Existe una Pedagogía o Educación Jurídica?**

Para dar respuesta a todas esas advertencias y planteos sobre la necesidad de revisión de los enfoques de formación de los Abogados, cabe examinar cuáles son los enfoques propios de la educación legal, y si ellos constituyen un conjunto sistemático de proposiciones.

Una pregunta frecuente consiste en interrogarse acerca de la posible existencia de una pedagogía o educación jurídica. En alguna Facultad de Derecho se ha visto la experiencia de insertar una asignatura denominada Pedagogía del Derecho. En muchos organismos existen comisiones denominadas de Educación Legal. Por caso la Federación Interamericana de Abogados o la Federación Argentina de Colegios de Abogados.

---

<sup>203</sup> SERNA DE LA GARZA, José María, Ob. Cit.

<sup>204</sup> SERNA DE LA GARZA, José María, Ob. Cit.



Con la mejor buena intención intentan desandar el camino de las problemáticas de la formación de los Abogados. Y en buena parte relacionar esas problemáticas con otros aspectos como la habilitación profesional, cuestiones que se ha visto en otras partes del presente.

El mismo SERNA DE LA GARZA señala que “Desde por lo menos la década de los 60 del Siglo XX, se han generado impulsos intermitentes en América Latina,.....tendientes a introducir cambios importantes en los métodos de la enseñanza del Derecho”, citando sobre ello diversas conferencias latinoamericanas de Facultades de Derecho, que propendían a la enseñanza “activa” y a la conciliación de la enseñanza teórica con la práctica”.

No obstante, señala que “Sin embargo, en la práctica docente que viven nuestras facultades y escuelas de Derecho, poco se ha avanzado en la ruta trazada por aquellas conferencias. El método de enseñanza sigue siendo de manera predominante la llamada *cátedra magistral*, mismo que ha inhibido la utilización de metodologías más “activas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico”<sup>205</sup>

---

<sup>205</sup> SERNA DE LA GARZA, José María, “El Método de Casos: reflexiones sobre el cambio de la metodología de enseñanza del Derecho en México”, México 2006 puede consultarse en <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1793/9.pdf>

Pero desde un punto de vista educativo, para intentar responder esa pregunta resulta necesario repasar ciertos aspectos básicos.

El sentido etimológico de la palabra nos remonta al Paidagogós, que era el esclavo que en la Grecia antigua, llevaba los niños a la escuela. A su vez la palabra se componía de dos acepciones. Los niños eran el Paidos. Y Gogía quería decir llevar o conducir. Por ello el Pedagogo se asimilaba a la idea de la guía del educando en el sentido de la denominación de una tarea. Se allí se infiere la noción de Pedagogía como el arte o ciencia de enseñar.

Con la evolución del pensamiento, la idea del "paidos" o niño, comienza a expandirse hacia el significado de lo humano, e incluyendo todas las etapas de la vida humana: por caso la educación de los adultos.

Por otro lado, la acción pierde el significado original de "guía" para expandirse en una significación más comprensiva: "conducción", "apoyo", "personal", "vivencial".

Desde un punto de vista muy general, puede concebirse actualmente a la Pedagogía como el conjunto sistemático de saberes acerca de la educación como fenómeno social y humano.

Suele considerársela una Ciencia cuyo objeto consiste en el estudio de la educación para conocerla y perfeccionarla.

Se construye en base a otras disciplinas que le brindan sus aportes como la sociología, economía, antropología, psicología, historia, filosofía o medicina.

Se considera una Pedagogía General que trata de cuestiones universales y globales sobre la educación y luego a modo de ramas de la misma, Pedagogías específicas.

Las Pedagogías específicas consisten en la sistematización de diferentes cuerpos del conocimiento, en función de las diferentes realidades. Así hay Pedagogías para Educación Especial, Pedagogías para Adultos, Pedagogía en Valores, entre otras.

Desde este punto de vista resulta legítima la pregunta acerca de si existe una Pedagogía Jurídica, es decir, un cuerpo sistematizado de conocimientos pedagógicos construido en función de la realidad de la enseñanza del Derecho.

Existen iniciativas al respecto, pero en nuestra opinión, no puede fundamentarse que constituyan una Pedagogía específica, en tanto se entienda a la misma como un cuerpo sistematizado de conocimientos pedagógicos.

Algunas iniciativas "...demandan la implantación de nuevos procesos de prácticas o modalidades docentes que debe ir acompañado de la propuesta de una política

pedagógica que haga parte de todo Plan de desarrollo de las Facultades de Derecho.”<sup>206</sup>

Y en este sentido plantean claramente las necesidades que todo modelo pedagógico debe esclarecer: “...se debe estructurar, en dos campos: el de la pedagogía y el de la didáctica”.<sup>207</sup>

Esta concepción resulta importante, pues suele observarse en trabajos al respecto, que los problemas de la enseñanza del Derecho se circunscriben a lo instrumental, es decir a los aspectos de algunas herramientas didácticas, sin fundamento pedagógico.

Desde la perspectiva de la lectura de lo Global, la práctica Docente para la enseñanza del Derecho no puede comprenderse ni estudiarse como algo meramente instrumental, ajustado al manejo de algunas herramientas didácticas, muchas veces sin orientación clara. Por el contrario se requiere encarar los presupuestos básicos contextuales.

Asimismo se debe considerar la imposibilidad de discurrir a priori sobre los reduccionismos críticos de la

---

<sup>206</sup> CEBALLOS MOLANO, Raquel, “Estrategias Pedagógicas y Prácticas Docentes para la Enseñanza del Derecho”, Documento correspondiente a la propuesta de un Plan de Estudios de Derecho para la Universidad del Valle, Colombia, pág. 2, 1995 puede consultarse en [http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/estrategias\\_pedagogicas\\_ensenanza\\_derecho\\_0005.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/estrategias_pedagogicas_ensenanza_derecho_0005.htm)

<sup>207</sup> CEBALLOS MOLANO, Ob. Cit.

formación inicial sin la suficiente lectura de lo global, como por ejemplo plantear “soluciones” alternativas de extensión de la formación o disociación de la titulación y habilitación profesional. Como veremos, nuevas instancias de formación aunque pretendan ser “prácticas”, se enfrentan a los mismos problemas de enfoques y resultados de la práctica Docente.

### **Qué contenidos deben enseñarse**

Desde lo estrictamente educativo, para reflexionar qué enseñar, es necesario definir qué es ser abogado, qué habilidades debe adquirir, conforme al perfil que establecen en los planes de estudio, y luego reflexionar qué contenidos y cómo enseñarlos para que el alumno logre el perfil querido.

CEBALLOS MOLANO plantea que “...sería imposible formular una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del Derecho, sin pasar primero por una reflexión, si se debe instruir para seguir transmitiendo, o si por el contrario, hay que generar y producir una nueva interpretación del Derecho, reconociendo entonces en esa nueva pedagogía jurídica la existencia por ejemplo del pluralismo jurídico, de otras formas de ejercer justicia, de otras prácticas para mediar conflictos y de un campo más amplio de acción del Derecho, que no esté limitado a lo estrictamente legal – formal”.<sup>208</sup>

---

<sup>208</sup> CEBALLOS MOLANO, Ob. Cit.

DE LA SERNA GARZA diseña que “Se requiere entonces de una enseñanza del Derecho que busque como objetivos: 1) Que el Alumno conozca y maneje la terminología legal, de reglas, principios y hechos de relevancia jurídica, 2) Que propicie en el Alumno el desarrollo de habilidades como la de parafrasear, contrastar, comparar conceptos legales, argumentos y principios; 3) Que le permita desarrollar la habilidad de identificar cuestiones de Derecho y de definir problemas legales; 4) Que le proporcione la habilidad de resolver problemas legales; 5) Que haga posible el desarrollo de la habilidad de juzgar críticamente el Derecho, analizar críticamente la utilidad, la eficacia, las implicaciones sociales de la doctrina legal y del procedimiento y de integrar perspectivas no-legales en el proceso de resolución de problemas legales; 6) Que desarrolle la habilidad de sintetizar y crear marcos y sistemas conceptuales originales de carácter jurídico”.<sup>209</sup>

Los planteamientos de diversos autores como los referidos, resumen de alguna manera el hecho que venimos resaltando: la reflexión pedagógica existe un análisis más comprensivo de la cuestión. En realidad el planteo aborda cuestiones más profundas. No se trata solamente de la discusión acerca de una nueva interpretación del Derecho, en

---

<sup>209</sup> DE LA SERNA GARZA, “El Método.....” Ob. Cit.

su concepción doméstica, o global, sino de enfrentarse al problema del conocimiento.

Tal como se ha venido señalando desde la mirada histórica, el enfoque “pedagógico” (si puede así llamarse), asocia implícitamente un enfoque interpretativo del Derecho y las estrategias para su enseñanza. Pero una revisión de esos supuestos exige plantear, liminarmente al menos, la discusión sobre el valor y los enfoques acerca del conocimiento, desde un punto de vista educativo, dado que esas asociaciones implícitas, resguardan estos aspectos.

Puede decirse que las tradiciones sindicadas desde las diferentes perspectivas algunas opciones acerca de lo que fue entendido como conocimiento valioso para ser recogido por la educación.

El modelo inglés puede denominárselo *esencialismo*.- Basado en las ideas de John LOCKE que fundamentaron el denominado empirismo inglés, su génesis filosófica anteponía a la conciencia la experiencia. El análisis del acceso a la experiencia mediante un complejo detalle del juego de las sensaciones pone en debate el problema central de los límites y alcances del conocimiento de la conciencia humana.- El acceso individual a la experiencia como base del conocimiento y el respeto a esa experiencia origina una línea

de desarrollo que resulta la génesis de la filosofía política del liberalismo democrático.

En educación la problemática del límite y alcances del conocimiento origina la idea que se puede conocer poco pero profundo, esta concepción orientadora no resulta ajena, históricamente, a los enfoques del common law y a los criterios de su enseñanza

Las ideas de René DESCARTES dieron origen a otra concepción. La concepción cartesiana que parte para el conocimiento desde la conciencia humana, prescindiendo de la experiencia y tratando de individualizar las ideas claras y distintas, generó la hipótesis de tender a las generalizaciones del conocimiento desde las cuales deducir. La primera para el filósofo fue la idea de Dios de la cual era posible deducir cualquier existencia.

En educación contribuye a la representación de la enseñanza de muchas disciplinas y se denomina *enciclopedismo*. Este enfoque, del que LEIBNIZ era heredero, no resulta ajeno al enfoque de enseñanza del modelo francés y desarrollado tradicionalmente en Latinoamérica, para la enseñanza en general y para la práctica Docente del Derecho en particular.

Otra idea es el *Pragmatismo* basado en las ideas de John DEWEY el filósofo americano. Su ideario



influenció en diversas áreas de la ciencia, la cultura y la política no obstante que originariamente su desarrollo se basó fundamentalmente en la educación. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. La verdad es una idea que ha penetrado en la experiencia práctica y solamente mediante dicha experiencia puede accederse al conocimiento valioso.

De esta manera el conocimiento valioso no es necesariamente el que está en los contenidos sino en la experiencia y que además sirve para resolver problemas. Obviamente es el modelo americano, resumido en las ideas citadas anteriormente de LANGDELL, en cuanto concibió que, si las decisiones de los jueces, que eran las que resolvían los problemas, eran la primera fuente del derecho, era lógico que también fueran el centro de su enseñanza, proporcionando la génesis al método de casos, que abrevia en esta concepción y en el empirismo.

El modelo *politécnico* cuestiona la división del trabajo tradicional entre trabajo intelectual y trabajo manual en el mismo sentido que lo hacía MARX, de quien conocemos su opinión sobre el Derecho. Como los modelos de producción en esta teoría, se corresponden con los de poder el eje de la discusión excede esa divisoria. El modelo educativo basado

en esa teoría argumenta que las ciencias duras y aplicadas son las que sirven para la evolución del conocimiento.

En teoría el pragmatismo y el modelo politécnico constituirían modelos para sociedades modernas y democráticas, porque el valor del conocimiento se encuentra asociado a la idea de una educación igual para todos. En ambos el conocimiento debería ser un instrumento de democratización social.

Si esas son las antiguas tradiciones, cuál es el equivalente en la actualidad de una nueva visión que pueda argumentar qué saber es más valioso para comprender en la enseñanza del Derecho.

Se reclama “práctica”. ¿Pero es esa práctica reclamada lo que se vincula con un modelo pragmatista de resolución de problemas? ¿O se limita a centrar el valor del conocimiento en la técnica judicial con énfasis en el aspecto procedimental, a modo de “armas” fundamentales del Abogado “litigante”? En suma parece continuar signada por la herencia de la Dogmática Jurídica que se cifra en el fetichismo conceptual normativo.

Esto ignora obviamente la consideración acerca de otros modos de resolver o encarar los conflictos individuales o sociales.

Ignora la capacidad potencial de aprender a aprender del estudiante, y la necesidad de formarse para resolver situaciones que en muchos casos resultarán inéditas.

Desconoce además que, desde el concepto tradicional, esta discusión se limita a los contenidos del Plan de Estudios. Pero el estudio acerca del conocimiento más valioso, no puede en la actualidad limitarse a ello, fundamentalmente desde el análisis de la pedagogía crítica, sino que debe extenderse a la discusión del currículo en su totalidad. No es una discusión de materias más o menos, de Abogado “práctico” o no, sino también de los modos en que la determinación del conocimiento valioso, y por ende los enfoques acerca de la formación de los Abogados, se dirimen en todo el currículo y no solamente en la formalidad del plan de estudios.

La determinación del valor del conocimiento jurídico no necesariamente debe surgir de un planteo específico, sino tal vez de líneas más amplias de pensamiento interpretativas de la realidad. Sería difícil pensar que en un mundo que plantea el cambio en un contexto cambiante surja con nitidez “el” jurista que explícitamente fije claramente la línea. La fragilidad e inestabilidad del conocimiento casi como una condición post moderna, plantean muchas dudas al

respecto y la necesidad de interpretar lo obvio, y más aún en el Derecho.

Pero además, la necesidad de examinar los modos en los que los Docentes de Derecho determinan de manera implícita, definiciones acerca del saber más valioso.

### **Interrogantes de la Formación Inicial**

Las definiciones que puedan arbitrarse acerca del conocimiento, alcanzan al sentido de la formación inicial, es decir, a la de grado. Estas definiciones, desde el punto de vista pedagógico, son indiferentes a las posturas que surgen en el campo de los profesionales del Derecho acerca de la escisión entre titulación y habilitación profesional.<sup>210</sup>

Queremos decir que, independientemente de la existencia o no de dicha escisión, distintos enfoques pueden sobrevolar sobre la formación inicial, y resulta conclusión mayoritaria desde el punto de vista educativo, que el aprender a aprender supone ingresar y permanecer en un sistema formal o informal de formación continua.

Para muchos, aún en sistemas como el nuestro donde la titulación conlleva la habilitación profesional, después de obtener el diploma, la formación continúa. Y para una buena parte, podría decirse mejor, que entonces recién comienza.

---

<sup>210</sup> Cuestión institucionalizada en otros países como Brasil o recientemente España con la Ley n° 34/2006

Esto encierra al menos dos posturas acerca del alcance de la formación inicial:

a) La formación en la universidad es insuficiente porque lo que no hay, ni puede haber, es el puro ambiente vital que se respira en el ejercicio real de la profesión, que es la idea popularizada por José María MARTINEZ VAL, de la cual se desprende que aún cumpliendo su rol de adecuada manera, igualmente será necesario acudir a otros escenarios de formación, por caso como en España se ha institucionalizado<sup>211</sup> la idea de las Escuelas de Práctica Jurídica, o lo que pensaba dicho autor de “completar” la formación en la práctica del ejercicio profesional combinado con un sistema de tutorías, o con la formación continua como plantea conceptualmente el denominado MC CRATE Report.

En este caso, supuestamente, no hay un examen crítico de la formación inicial. La misma sería correcta, pero “naturalmente” insuficiente para los requerimientos actuales. Entendemos que esta posición pretende sustentar la insuficiencia de la formación inicial en una consideración aséptica, pero engañosamente crítica.

Paradójicamente, al “avalarse” la formación inicial del Abogado, no plantearía en teoría, la necesidad de la mejora de la formación universitaria.

---

<sup>211</sup> Aunque se encuentra en período hasta el Año 2011 de vacatio legis

b) La otra posición es la que critica abiertamente la insuficiencia de la formación inicial sobre la base de las fallas pedagógicas, no reconociendo suficiente calidad a la misma. Numerosas críticas son escuchadas y surgen de las propias percepciones de los formados como se ha reseñado del estudio de campo de la FACA.

Esas críticas pueden resumirse en un sentido genérico, en la falta de suficiente conocimiento por parte de los noveles Abogados, falta de formación práctica y suficientes competencias, énfasis en la enseñanza memorística de Códigos y normativas, falta de formación de criterio jurídico, falta de capacidad de resolver problemas, currículos centrados en la codificación y en el ritualismo procedimental y ausencia de prácticas de enseñanza consistentes para la formación requerida.<sup>212</sup>

Esta posición es congruente con la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas en Derecho en la formación inicial, aunque es de destacar que muchos que adhieren a la misma, reclaman soluciones radicales como la separación entre titulación y habilitación.

Para los que creemos en la posibilidad de renovar las prácticas pedagógicas en Derecho, resulta

---

<sup>212</sup> Con mayor o menor grado se citan en otros países de Latinoamérica como el Documento de CEBALLOS MOLANO o se ha visto en Estados Unidos con el MC CRATE Report

importante destacar que no hay que descuidar la discusión acerca de las capacidades exigidas o requeridas a los Abogados en formación, respecto de las cuales se plantee la mejora: habilidades prácticas tributarias del instrumentalismo legal y del fetichismo formal, o capacidad de reflexión crítica y de aprender a aprender.

Nos inclinamos por la segunda posición en cuanto a capacidades requerida, por varias razones.

Las estadísticas indican que una buena parte de los Abogados no ejerce la profesión liberal al modo estereotipado tradicional, como Abogado litigante.

Como hemos dicho precedentemente, la mayoría de los jóvenes que se forman en nuestras Aulas como futuros Abogados, estarán ejerciendo la profesión dentro de muchos años momento que presenta enormes interrogantes. ¿En qué generación de Derechos estará la sociedad? ¿Se habrá socializado la tecnología completamente? ¿Cuál será la nueva tecnología? ¿Cómo concebirá la sociedad a los modos más aptos para resolver los conflictos y realizar la Justicia?;

Los cambios sociales exigen nuevas interpretaciones cada vez más interdisciplinarias del fenómeno jurídico, y evolucionar de un modelo de Abogado litigante, que basa su tarea en una relación individualista con el cliente, a un modelo de Abogado social, que base su tarea en su rol de

contribuyente de la solución de la justicia en sentido social, donde el conflicto individual suele ser un emergente, y donde la tarea del Abogado debe tener que ver más con la defensa del Estado de Derecho y el rol de mediador;

Aún dentro de los modelos de organización del trabajo jurídico de Abogados litigantes, existen diferentes perfiles de tareas que no se compadecen necesariamente con las mismas competencias. Por caso en un estudio jurídico suele haber quienes se dedican a la procuración y al rol de operadores jurídicos, y otros con perfiles más cercanos a la idea del “analista simbólico” acuñada por Robert REICH<sup>213</sup>. O las actividades de consultoría o asesoría de empresas, particulares, entidades, ong, entre otras, que no necesariamente engloban el concepto de litigio, sino que su tarea se encamina mayormente a prevenirlo.<sup>214</sup>

Entiendo que, no obstante lo que piensan muchos, estamos a considerable distancia de la exclusividad o del “sistema adversarial” que contribuyó al tipo más puro de profesión liberal.

---

<sup>213</sup> REICH, Robert, “El Trabajo de las Naciones, Hacia el capitalismo del Siglo XXI”, Ed. Vergara, Buenos Aires, 1992

<sup>214</sup> FALBO, Amilcar J., “El Abogado de Empresas y el Empresario – Experiencias, reflexiones y propuestas”, Ed. F.A.C.A., Buenos Aires, 2005



Algunos Autores como Carlos PEÑA GONZALEZ<sup>215</sup> sugieren que el abogado suele encontrarse en medio de lo que pudiéramos denominar “una inconsistencia de roles, es decir, parece estar demandado por expectativas que no es fácil conciliar. ... El Abogado pertenece al aparato de justicia, guarda relaciones de fidelidad con él; pero, al mismo tiempo, ha establecido una relación de confianza con el cliente cuyos intereses y expectativas debe proteger....Esta suerte de expectativas inconsistentes en medio de las cuales suele desenvolverse la profesión legal, es la que se expresa en los dos modos de concebir la profesión de abogado, como un funcionario no empresarial de la justicia, por una parte, o como un profesional liberal, por la otra.”

Entendemos que esta inconsistencia de roles, más propiamente consiste en una tensión en el seno del enfoque de Abogado litigante tribunalicio, que no agota, como venimos sosteniendo, las expectativas de formación.

El mismo Autor citado refiere que en algunos países con amplia tradición de constructivismo social, existen más Abogados “ceranos al Estado”, al servicio de sofisticados

---

<sup>215</sup> PEÑA GONZALEZ, Carlos, “Notas sobre abogados y educación legal” (Borrador para comentarios), Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales de Chile puede consultarse en <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>

equipos de técnica jurídica utilizados para el planeamiento estatal.

Por caso en nuestro país no puede desconocerse la tradición administrativista de los cuerpos de Abogados del Estado en sus diferentes niveles, Nacional, Provincial y Municipal, muchos de los cuales nunca ejercieron como Abogados litigantes.

Hace más de 20 Años, cuando en la Provincia de Buenos Aires se discutía el Decreto Reglamentario de la Ley 10.430 denominada Estatuto del Empleado Público, una cuestión, en apariencia menor, pero con significación para este análisis, encendió arduo debate. Se trataba de una Bonificación por Título para los Universitarios, respecto de la cual se proponía reglamentar que para beneficiarse con la misma, debía estarse matriculado en el Colegio Profesional respectivo. El fundamento de la propuesta se basaba en considerar la cantidad de Abogados que nunca se habían matriculado como tales, porque se habían formado en la burocracia estatal y nunca habían asumido el rol de la abogacía como profesión liberal.

Augusto PEREZ LINDO en un reciente Informe hablando de las inconsistencias de la formación de los Abogados señala que “En la actualidad la formación de abogados..... exceden la demanda aparente del mercado

pero faltan especialistas para administrar el sistema judicial.<sup>216</sup>

El Informe señala asimismo que “...los Abogados.....representan el 19% de los profesionales del sector público (Nacional), o sea, unos 1.334 cargos.<sup>217</sup> Cerca del 25% de los graduados de las facultades de Derecho terminan desempeñándose en la actividad política y en el servicio público. Pero no existe una capacitación específica para fortalecer las competencias que requieren estas funciones ni de parte de las entidades académicas ni de parte de los organismos públicos. En consecuencia, los organismos del Estado no siempre se encuentran bien atendidos o defendidos en el país o en el exterior.”

A modo de recomendación, pero recogiendo en suma, lo que se viene advirtiendo al respecto, el Informe indica que “Las universidades, y en este caso las facultades de derecho,

---

<sup>216</sup> PÉREZ LINDO, Augusto, “Prospectiva de la Educación Superior Argentina 2020”, pág. 6 Paper elaborado para la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Plan Estratégico Nacional de CTI “Bicentenario” (2006-2010) Ejercicio “2020: Escenarios y estrategias del CTI”, Grupo Educación Superior, Buenos Aires 2008 puede consultarse en [http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/PROSPECTIVA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_2020\\_A\\_PEREZ\\_LINDO.pdf](http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/PROSPECTIVA_EDUCACION_SUPERIOR_2020_A_PEREZ_LINDO.pdf)

<sup>217</sup> Ver Informe de Marcelo Héctor Efron y Leticia Analía Nicodeme: “Análisis prospectivo sobre las necesidades de recursos humanos altamente calificados en la administración pública: la formación de abogados” , SECYT, Ejercicio 2020 : Escenarios y estrategias del CTI, Bs.As., octubre 2007 citado por PEREZ LINDO, Augusto, Ob. Cit., pág. 10

deberían incluir en los planes de estudio los temas esenciales de la gestión pública.”

Se suele ver que este tipo de formación, se encuentra en algunas ofertas de pos grado, como Especializaciones y Maestrías<sup>218</sup>, casi como si se tratara de una opción posterior, de un perfil profesional que el egresado eligiera desarrollar. La pregunta consiste en por qué tal especialización se deriva al pos grado, siendo que los datos indican que un alto porcentaje de Abogados desarrollan tareas para el Estado, y cuál es la razón que justifica que solamente se oriente el perfil al Abogado “litigante” en la formación inicial.

Estos son sólo algunos de los interrogantes posibles sobre la formación inicial, pero seguramente cualquier lector podrá abonar al debate con muchos más.

### **Formación Inicial y Continua**

Entendemos que también resulta necesario formular otros interrogantes que resultan más productivos al desentrañamiento de las cuestiones. En este aspecto, el considerar que la formación inicial puede mejorarse, logra permitir examinar de mejor manera el sentido y alcance de la capacitación o la denominada formación continua.

Nadie puede dudar de la necesidad de realizar una formación continua, no solamente en el área de la Abogacía

---

<sup>218</sup> Pueden citarse Especialización en Derecho Administrativo, Especialización en Abogados del Estado o Especialización en Magistratura

sino en cualquier disciplina profesional. Para ello hablamos precisamente de la necesidad de formarse en “aprender a aprender”.

Ello no tiene sentido sin la idea de formación continua. Pero los sentidos que pueden asignársele resultan factibles de ser interpretados de diferente manera.

Puntualicemos: si hubiera satisfacción con la formación inicial de los Abogados, la formación continua resultaría ser un imperativo que contribuiría a mantener debidamente preparado al profesional a lo largo de su vida laboral.

Pero muy distinto resulta el hecho de considerar insuficiente a la formación inicial, como suele hacerse. En ese caso suele interpretarse, explícita o implícitamente, que la capacitación posterior o formación continua, intenta y podría subsanar el déficit de la formación inicial, de base, proporcionada por la universidad.

Y de esta manera se le atribuyen propiedades a la formación continua o capacitación, que no son tales, generando reacciones negativas por parte de los recién graduados.

El estudio de la FACA indica claramente que aún los egresados que consideran insatisfactoria la formación inicial que recibieron, en su mayoría no pretender realizar acciones

de capacitación o de “completamiento” del déficit de esa formación, aún cuando lo revisan críticamente.

Entre los Abogados mayores hay quienes pretenden ver en esas conductas, lo que han denominado en llamar principio de extinción del “hambre académica”, queriendo interpretar esa falta de ánimo de perfeccionarse, desde el punto de vista exclusivo de la responsabilidad de los jóvenes profesionales.

Pero no hay que olvidar en la actitud de los jóvenes profesionales, la existencia de alguna suerte de resistencia al denominado “efecto fila”, efecto sociológico de la llamada “devaluación de credenciales” de la que hemos hablado precedentemente y que constituye un fenómeno educativo.

Creemos que resulta importante clarificar los enfoques posibles, y siempre desde un punto de vista que destaca como potencial la mejora de la formación inicial.

Formación inicial y formación continua presentan caracteres conceptuales distintos, desde el punto de vista educativo. Por ello cuando se habla de formación continua como completamiento de la formación inicial, sino se logra deslindar los conceptos, se incurre en errores.

Por ejemplo, quienes sostienen que la formación inicial de los Abogados es insuficiente, y postulan que debe ser completada con formación continua que suelen asimilar con la

práctica, están hablando de completar un tipo de formación con otro tipo de formación.

Aquí la pregunta inicial consiste en saber si eso que reclaman, podría formar parte de la formación inicial universitaria. Hay argumentos a favor y en contra.

Se podría pensar que las universidades realizan bien su trabajo pero por la naturaleza de su formación no pueden brindar esa formación continua práctica, más de tipo profesional. Pero en ese caso la formación inicial de las universidades no sería insuficiente, en el sentido que se utiliza cuando se la tilda de ineficiente, sino que respondería a un perfil. Y habría que realizar formación profesional o práctica, de otro perfil en otro ámbito.

Es esta en parte la postura que hemos reseñado del Autor español MARTINEZ VAL que considera que las universidades realizan bien su formación pero que hay cuestiones que no pueden brindar respecto de la formación práctica profesional.

Nos atrevemos a sostener que esa parece ser la posición mayoritaria de la Abogacía española, plasmada en su impulso de las Escuelas de Práctica Jurídica.

Dichas Escuelas aparecen mencionadas en el Decreto N° 3.311/70 del 12/11/70 que considera a las mismas como centros de especialización profesional de los titulados en sus

diversos grados por las facultades de derecho para el mejor ejercicio de las actividades propias de la abogacía y de cualesquiera otras profesiones jurídicas, cuando así lo disponga.

El Estatuto General de la Abogacía Española establecido por Real Decreto 2090/1982 contiene proponer la creación de las Escuelas de Práctica Jurídica en los Colegios de Abogados.

Las Escuelas comenzaron a crearse siendo los Abogados de Bilbao quienes presumen que la primera fue creada ahí. En todas ellas se daba una formación complementaria y no eran obligatorias.

El concepto subyacente en la orientación de las mismas es la separación entre formación inicial y formación continua de tinte profesional.

Pero allí mismo comienza el debate entre universidades y colegios sobre de quién deben depender.

La Ley 34/06 separa la titulación de la habilitación profesional, da gran importancia a las prácticas externas, pasantías y/o tutorías; y la evaluación tiene como objeto acreditar la práctica como el ajuste a las normas éticas.

Pero la necesidad de reglamentación, mientras transcurre el período de *vacatio legis*, ha abierto el escenario



del debate acerca de cuál es la entidad de la que deben depender las Escuelas de Práctica Jurídica.

Los Abogados en general, suelen sostener que si lo que se reclama de la formación es el contenido práctico, no pueden depender de las universidades.

No obstante, algunos, en minoría, opinan que tampoco la solución ideal es que dependan exclusivamente de los colegios de abogados, porque las universidades poseen mayor infraestructura que los colegios, y además poseen una influencia social innegable, concluyendo que lo ideal sería que las Escuelas de Práctica dependieran de ambas instituciones dado que el objetivo de formación de mejor calidad debe estar por encima de las instituciones.<sup>219</sup>

Entendemos que el temor subyacente, se representa en que si las Escuelas dependieran de las Universidades, se termine reproduciendo un modelo de formación académico al que se considera deficiente y con el que se identifica la formación inicial.

De otro modo no se entendería, salvo manifiesto error conceptual, la creación de Escuelas de Práctica en el ámbito

---

<sup>219</sup> ALVAREZ SANTULLANO, Javier, Seminario de la Agencia Española de Cooperación Internacional AECID, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia Septiembre de, 2008 Su opinión puede ser minoritaria entre la abogacía española pero valiosa por ser Ex Decano del Colegio de Abogados de Santiago de Compostela, España y uno de los primeros Inspectores de las Escuelas de Práctica Jurídica

de la universidad, pues en todo caso bastaría incluir esa formación dentro del currículo de formación inicial.

Es que el otro error conceptual común, consiste en argumentar que la formación inicial es insuficiente por carecer de práctica, y exigir una formación complementaria, pero confundiendo su característica conceptual, con lo cual lo que se agrega es “más de lo mismo”. Es decir se agrega formación de tipo académico, no profesional que responde a los parámetros de lo mismo que se cuestiona.

Y en este error suelen incurrir, en nuestro país, muchos Colegios de Abogados, como así también entidades de formación profesional como las Escuelas Judiciales.

El ejemplo español indica que la discusión sigue abierta y que para esclarecer posiciones es necesario revisar los rasgos distintivos que nos presenta “la sociedad del conocimiento” entre Formación Inicial y Capacitación o formación continua.

## **La cognición en la sociedad del conocimiento**

La idea del aprender a aprender, propia de la denominada sociedad del conocimiento<sup>220</sup> supone matices distintivos sobre lo que se entiende por adquisición de conocimientos en la formación.

Para la idea del aprender a aprender, el conocimiento no puede consistir más en un mero acto de representación, sino en un proceso de construcción.

El conocimiento como acto de representación es más apropiado a la idea de la exposición y retención memorística, carente de reflexión crítica, que ha resultado útil a las tradiciones expositivas de nuestras aulas de Derecho. Es un conocimiento explícito que en su carácter tópico, en las aulas de Derecho, alcanza su máxima expresión. El conocimiento tópico como forma del conocimiento académico, suele poseer carácter de verdad incuestionable, constituido por datos, que no admiten ambigüedades y deben ser nombrados con precisión. Es un conocimiento cerrado y acotado que se presenta mediante términos más que conceptos. Resulta más valioso nombrar correctamente el término que utilizar el

---

<sup>220</sup> Como sociedad del conocimiento se utiliza el concepto básico de sociedad en la que el conocimiento ocupa un lugar central en los modelos económicos y sociales emergentes

conocimiento. Y solamente acepta respuestas únicas y textuales.

El conocimiento como proceso de construcción resulta una idea más compleja y exige necesariamente cambios en las metodologías de enseñanza, pero es el camino para lograr el aprender a aprender.

A este respecto hay que tener presente que el conocimiento como proceso de construcción no necesariamente se puede basar en nociones dogmáticas porque el conocimiento no es necesariamente universal ni abstracto.

Por el contrario, desde esta perspectiva se considera que el sistema cognitivo trabaja cuando el conocimiento logrado permite acciones efectivas. Puede ser conocimiento explícito, pero gran parte es tácito.

El tema es que en las facultades trabajamos como Docentes básicamente con conocimiento explícito, en la denominada formación académica. En tanto que el conocimiento tácito es el más apropiado para las actividades de capacitación, para la formación profesional.

Volviendo al punto anterior el error común en que se incurre, es trabajar mayormente con conocimiento explícito en las actividades de formación profesional o capacitación. Con

lo cual se reitera lo que se critica de la formación inicial universitaria.

Ahora bien ¿Cuáles pueden ser las diferencias en esas clases de conocimiento y por qué inciden en los distintos tipos de formación?

El conocimiento explícito, propio de la formación académica suele ser considerado “inerte”. Es decir no contaminado con su aplicación. Se referencia al conocimiento abstracto, general, formal. Y por ello se dice no reconoce los contextos de aplicación.<sup>221</sup>

Por ello el estudiante asimila pero no es capaz de abordar cómo va a aplicar realmente lo que está aprendiendo.

El contexto de aplicación es también producto de una explicación.

Por esa razón el conocimiento explícito tiene ventajas que se palpan fácilmente para los Docentes de Derecho fundamentalmente los que no poseen ninguna preparación pedagógica. Es perfectamente mensurable y administrable y facilita la formulación de contenidos.

---

<sup>221</sup> GORE, Ernesto, “Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones”, fragmento de “Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de competencias colectivas”, pág. 38 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

Las discusiones se limitan a la selección de los contenidos, y los debates sobre las reformas de las carreras quedan circunscriptos en la mayoría de los casos a las discusiones sobre las materias a incluir en el Plan de Estudios.

Obviamente que para un Docente de Derecho resulta relativamente sencillo delinear los contenidos de lo que va a enseñar. Pero la experiencia del dictado de los Cursos de Capacitación Docente indica que les resulta enormemente dificultoso si se le plantea que formulen las expectativas de logro en función de los perfiles profesionales, en función de un contexto de aplicación.

La facilidad de su administración conlleva la principal restricción: no transmite expertez profesional a los Alumnos, la que sólo es proporcionada en la acción profesional concreta con su debida reflexión.

El conocimiento tácito es más asociado a la idea del conocimiento como proceso de construcción. Es un conocimiento basado en la reflexión en un contexto de aplicación concreto.<sup>222</sup>

Por ende es mucho más difícil de administrar. Cuando se va a capacitar profesionalmente a alguien, no basta con señalar una lista de temas a aprender. Hay que

---

<sup>222</sup> GORE, Ernesto, Ob. Cit. pág. 38 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

pensar que se va a desarrollar formación de orden profesional para desempeños efectivos, es decir, lograr que los Alumnos reúnan calificaciones que les permitan desplegar competencias en desempeños concretos.

Para ello, más allá de los temas de estudio, hay que establecer e implementar procedimientos que "...le permitan aprender en un contexto en donde cada vez más la formación y el formador están ligados a la evolución del problema de la producción y particularmente a la evolución y transformación del trabajo"<sup>223</sup>

Además de conocimiento explícito académico, hay que poder auscultar y comprender la realidad del contexto laboral y propiciar estrategias que no impidan sino que impulsen la posibilidad de la formación.

Se requiere multiplicidad de estrategias educativas y más complejas que en la administración de conocimiento explícito en la formación académica.

---

<sup>223</sup> BEILLEROT Jacky "La Formación de Formadores". La Formación de Formadores. Serie Los Documentos nro 1. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1996. Pág.13 cit. Por LISTOVSKY, Gabriel, "Formación de Formadores. El Problema de la Formación en contextos de trabajo intensivo", Pág. 4 Gob. de la C.A.B.A., Secretaría de Salud, Dirección de Capacitación <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/progformform.pdf>

Erróneamente muchos Abogados creen que la formación profesional es algo secundario y más fácil de lograr mediante algún “cursito”. Es el error más usual. Y se termina replicando el modelo de formación académica.

Como contrapartida a su dificultad de administración, el conocimiento tácito facilita la comprensión de lo que se hace, y esta permite la creación de nuevas prácticas y habilidades, como asimismo fomenta la sensibilidad para reconocer cuando usarlas y una inclinación a hacerlo.<sup>224</sup>

¿Qué ocurre cuando se incurre en el error detallado en el párrafo anterior de requerir formación complementaria, pero confundiendo su característica conceptual agregando “más de lo mismo”, es decir adicionando formación de tipo académico, no profesional?

Cuando se identifica erróneamente modelo académico y profesional laboral en las propuestas de capacitación suelen desnudarse algunas concepciones subyacentes.

Las acciones de capacitación se programan como si todo el conocimiento fuera explícito y preexistente, y basadas en la concepción que estima que las personas no hacen las cosas porque no saben. Por ello las acciones de capacitación suelen incorporar largos programas de estudio y en realidad se enseña más conocimiento explícito.

---

<sup>224</sup> GORE, Ernesto, Ob. Cit.



La idea que sobrevuela es que el conocimiento se incorpora a redes dadas y que la organización laboral es una máquina. En este sentido la capacitación profesional resulta apenas instrucciones para operarla y por ello se identifica con el conocimiento explícito.<sup>225</sup>

---

<sup>225</sup> GORE, Ernesto, Ob. Cit., pág. 38

Pero el conocimiento profesional no es un conjunto de enunciados explícitos y no situados que introducidos como insumos de un sistema puede operar bajo la forma de instrucciones. Es el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles y en una gramática no siempre explícita.<sup>226</sup>

En realidad, en el desempeño concreto las personas no hacen mejor las cosas, no necesariamente porque sepan menos, sino porque, como dice GORE, necesitan coordinarse con otros para hacerlas. No se necesita por caso, saber necesariamente más Derecho, sino por ejemplo, entre otras cosas, aprender a trabajar en equipo.

Siguiendo a GORE, el conocimiento como construcción en el desarrollo profesional es a menudo tácito, y se crea en el mismo contexto en el que se desarrolla la actividad de capacitación. Es un conocimiento arraigado en la acción individual y la experiencia, ideales, valores y emociones, lo que lo vuelve subjetivo y ligado al contexto.<sup>227</sup>

La actividad profesional moderna de la Abogacía o el desempeño en la Justicia lo que exige es coordinación con otros. Lo que los Abogados hacen en circunstancias dadas tiene que ver con su representación de los que los otros

---

<sup>226</sup> GORE, Ernesto, Ob. Cit., pág. 39

<sup>227</sup> GORE, Ernesto, Ob. Cit., pág. 37

esperan y muchas veces su acción se subordina a lo que cree que los otros harán con lo que haga.<sup>228</sup>

Entendemos que lo aconsejable no es tomar a estas concepciones como modelos de oposición. Sino categorías descriptivas y extremos de un continuo, donde debe haber articulación y compatibilidad y adecuación a las mejores posibilidades.

Sí nos parece imprescindible la claridad conceptual para evitar discusiones bizantinas. Y comprender que entre la sumatoria de conocimiento explícito como un extremo, y la vida profesional activa como otro extremo, hay mucho conocimiento que puede ser caduco antes de que haya podido ser utilizado en el ejercicio profesional por quien aprende.

En este sentido la Abogacía representa un caso específico por la mutación del conocimiento jurídico, que hace que se aprueben exámenes sobre normas vigentes a ese momento, que en muchos casos, luego, cuando los Alumnos se reciben, han sido derogadas.

En el sentido expositivo y para mayor ilustración se detalla la guía elaborada por la OECD acerca de las diferencias del aprendizaje en la “formación inicial” y en el “trabajar” que puede servir como referencia.

---

<sup>228</sup> GORE, Ernesto, Ob. Cit., pág. 40

<b>En la “formación inicial” el conocimiento es...</b>	<b>En el “trabajar” el conocimiento es...</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Declarativo (hechos acerca de...)</li> <li>2. Generalmente explícito</li> <li>3. Fácilmente enunciado</li> <li>4. Más abstracto</li> <li>5. Mental</li> <li>6. Un fin en si mismo</li> <li>7. Más distante de la aplicación</li> <li>8. Ligado a un texto</li> <li>9. Generalmente fragmentado</li> <li>10. Una pila de información</li> <li>11. Algo para ser recordado</li> <li>12. Mejorable a través de la revisión</li> <li>13. Comprobado por medio de exámenes</li> <li>14. Un proceso de adquisición</li> <li>15. Débilmente ligado a la identidad</li> <li>16. Ligado a la enseñanza</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procedimental (“¿cómo...?”)</li> <li>2. Generalmente tácito</li> <li>3. Más fácilmente mostrado</li> <li>4. Más concreto</li> <li>5. Imbuido en la Acción</li> <li>6. Un medio para un fin</li> <li>7. Más cercano de la aplicación</li> <li>8. Ligado a personas y eventos</li> <li>9. Generalmente integrado</li> <li>10. Un repertorio de experiencia</li> <li>11. Algo para ser comprendido</li> <li>12. Mejorable a través de la práctica</li> <li>13. Comprobado en el desempeño</li> <li>14. Un proceso de involucramiento</li> <li>15. Muy relacionado con la identidad</li> <li>16. Ligado al coaching</li> </ol> <p data-bbox="538 826 820 850"><b>Fuente: Informe OECD(1999) <sup>229</sup></b></p>

---

<sup>229</sup> OECD CER/CD (99)10 1999 Informe del Foro “La producción, mediación y uso del conocimiento en diferentes sectores” citado por GORE, Ernesto, “Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones”, fragmento de “Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de competencias colectivas”, pág. 39 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

## **Capítulo 5**

### **Universidad, Facultades y Docentes de Derecho**

Quienes creen que la formación inicial brindada por las universidades es insatisfactoria, o pretenden disfrazar ese concepto tras el más moderado que considera que la universidad no es el lugar “natural” para la formación profesional de los Abogados, reconocen un rol limitado a la universidad.

Quienes consideran que la formación inicial de los Abogados puede y debe mejorarse en la universidad, y complementarse a lo largo de la vida con la formación continua, le asignan a la universidad un lugar de privilegio. Privilegio que también debe ser una obligación cuando no se satisface: ser el lugar de la ciencia y fuente de generación de conocimiento jurídico.

Como sostiene CEBALLOS MOLANO, en las facultades de Derecho “...antes que “transmitir conocimientos”, hay que trabajar conceptos. Esto implica trabajar a partir de las ideas que tienen los estudiantes sobre los conceptos estudiados. En tal sentido, el proceso de conocimiento se concibe como una construcción y para ello es necesario que el profesor pueda crear situaciones y actividades en las que los estudiantes pongan en cuestión los datos inmediatos y trabaje sobre las ideas que de éstos tienen. El profesor debe facilitar los procesos de aprendizaje de manera que los estudiantes puedan cuestionar estas ideas y construir otras.”<sup>230</sup>

Es que no puede dejarse de lado que, más allá de las discusiones sobre su eficacia, la universidad, y dentro de ellas las facultades de Derecho, sigue constituyendo el medio principal de adquirir calificaciones profesionales adaptadas constantemente, calificaciones en las que se aúnan los conocimientos teóricos y prácticos a un nivel diferenciado.

Asimismo, constituye una plataforma privilegiada de la Educación durante toda la vida, no solamente por la formación inicial, sino porque contribuye a la formación continua con la formación de pos grado, y en algunos países con escuelas de práctica y otras formas adicionales.

---

<sup>230</sup> CEBALLOS MOLANO, Ob. Cit., pág. 3

Por otro lado, para cualquier cooperación internacional se constituye en un interlocutor privilegiado en una cooperación internacional, donde pueden jugar un rol importante tanto Profesores como Estudiantes.

### **El rol del Docente de Derecho en la mejora de la formación inicial**

Nosotros creemos que el Docente de Derecho resulta ser un componente estratégico en los intentos de mejora de la formación inicial.

Suele atribuirse en la actualidad a los intentos de reformas de la calidad de la enseñanza, la necesidad del cambio de las formas de enseñar y aprender, y en ello los Docentes poseen el rol privilegiado.

Excluidas las variables extra institucionales, la calidad del factor Docente es la más influyente. Prestar suma atención a este factor en orden a cualquier intento de mejora de la formación resulta ineludible.

Se suele decir con bastante consenso de opinión que cualquier intento de mejora de la calidad o de las formas de enseñar y aprender inevitablemente están ligados a los Docentes y a su protagonismo, que la experiencia indica se convirtieron en ejes de las alianzas y conflictos del Sistema Educativo y por ende un elemento imposible de obviar si se

trata de plantear cuestiones como la presente.<sup>231</sup>

Hace tiempo que los desarrollos en administración especifican que el tener claro los propósitos y los objetivos y contar con los recursos necesarios, no asegura el logro de los mismos dado que resulta importante desarrollar visiones desde la perspectiva de quienes efectivamente aplican las políticas. Actores que desde su percepción subjetiva y con un específico rol que interactúa directamente con los ciudadanos (con cierta discrecionalidad en su tarea) pueden darle otro sentido a dichas políticas y suelen por ello con frecuencia ser el centro de la controversia política.

En este escenario los Docentes, como cualquier actor organizacional, canalizan las políticas sectoriales haciéndolas atravesar el prisma de sus percepciones; prisma completo de creencias, ideologías, expectativas, en suma, lo que los científicos políticos denominan el “mapa cognitivo” de los ciudadanos.

Por lo tanto adquiere importancia el examen de sus creencias y representaciones, en un tema que como el de la formación en el Derecho y la Justicia queda muy sometido a

---

<sup>231</sup> GARCIA HUIDOBRO, Juan E., “Caracterizando a las Políticas Públicas en educación”  
Paper de Seminario de “Gestión de Políticas Públicas en Educación.  
Lecciones de las Reformas en curso”, USAN, Buenos Aires 10/09/2004  
Pág. 21



las percepciones de la opinión pública y que además proviene de una construcción de la realidad que es objeto de controversias y sentimientos, o sea subjetiva.

No obstante, en la enseñanza del Derecho, el 80 % de los Docentes en las universidades argentinas no posee formación específica para el ejercicio de la práctica Docente, y los intentos de las carreras docentes, en este sentido, no dejan de resultar iniciativas limitadas.

## **Representación de las competencias profesionales del Docente de Derecho**

Si se pretende contribuir a la construcción de una pedagogía jurídica, no puede obviarse el analizar mínimamente cómo se definen y cuales podrían ser las competencias necesarias que contribuyan a redefinir la profesionalidad del Docente del Derecho.

Cuando se dice “competencias”, no se pretende generalmente detallar solamente las habilidades del Docente de Derecho para “dar la clase”, sino que se pretende representar las condiciones necesarias o figurativas de la actividad del Docente de Derecho en un horizonte en escenarios de cambio, un futuro posible, deseable de la profesión en vistas de la expectativa de una mejora en el proceso de formación de los Abogados.

Nos resulta interesante a este respecto, como punto de partida, verificar cuáles son los presupuestos que parecen identificar, en la concepción de su tarea, a los Docentes de Derecho.

El éxito de la tarea Docente en las Facultades de Derecho no parecería estar signada por una preocupación sustantiva por el resultado de los aprendizajes y lo que ello importa en la formación de los Abogados. Ni tampoco por el

resultado de las discusiones acerca del tipo de capacidades que se pretendan desarrollar de los Abogados en formación.

No advertimos que el éxito se asocie con una superación del logro de meras habilidades instrumentales, cuyo ritualismo más que aprenderse se hereda. De hecho uno suele escuchar a viejos Docentes y a la vez Magistrados, que sostienen no advertir la necesidad de modificar la formación de Abogados, estimando conveniente continuar como hace 30 años dado que consideran, en suma, que el trabajo práctico como Abogado “litigante” ante los estrados judiciales no posee variantes en referencia a dichos períodos, por lo que, a su criterio, los Alumnos continúan necesitando aprender lo mismo.

En todo caso, lo que se obvia es que la que no ha cambiado en los modos de organizarse y producirse en sus modos y capacidad de respuesta, es la administración de Justicia, y que ello no puede justificar la falta de evolución hacia el desarrollo en los alumnos de capacidades para la reflexión y la generación de procesos creativos que permitan reexaminar críticamente la realidad del fenómeno jurídico. Entre otras cosas precisamente, para repensar la administración de Justicia y los modos de realización del Derecho en la sociedad. Como señala el Informe de PÉREZ

LINDO citado anteriormente “faltan especialistas para administrar el sistema judicial”.

No hace demasiado tiempo tuvimos oportunidad de escuchar de boca de un Docente, un relato acerca de su entrevista de admisión en una universidad privada. El profesor contaba que en su entrevista le preguntaron cómo visualizaba su enfoque de enseñanza, y que, al responder dicha pregunta, admitiendo que no poseía formación pedagógica, aclaró que lo único que pretendía era enseñar de modo diferente a cómo le habían enseñado. Es decir, no enseñar como le habían enseñado.

Ese modo de definir un enfoque pedagógico por la negativa, tenía su anclaje en su desdén hacia prácticas de enseñanza ritualistas, basadas exclusivamente en clases magistrales, que, consideraba, no comprendían al Alumno como persona sino como un miembro indefinido de una audiencia pasiva del cual no importaba demasiado su trayectoria educativa.

Algunos estudios parecerían inferir, que por el contrario, el éxito en las Facultades de Derecho por parte de los Docentes, suele asociarse a símbolos que se referencian más con esas prácticas tradicionales de enseñanza.

Un interesante estudio de M.I. DA CUNHA y D. LEITE acerca de los símbolos de prestigio y de poder

asociado al rol Docente, de los Docentes universitarios, consideramos que ilustra al respecto.<sup>232</sup>

Dicho estudio comparativo, intenta reflejar cuáles son los símbolos de prestigio entre los Docentes que forman a los Alumnos en las diferentes profesiones. Encuentra asociaciones entre las denominadas profesiones tradicionales o liberales, como la Medicina y el Derecho, y por otro lado las denominadas ciencias duras como la Física.

El estudio plantea que en cuanto a los enfoques pedagógicos, para los Docentes de Ciencias duras, lo importante es enseñar en el postgrado, por considerar que enseñar en el grado no aporta el prestigio suficiente.

En el caso de los Docentes de Derecho, el éxito como profesor, o ser buen Docente, suele significar establecer relaciones carismáticas con los alumnos, para que ellos los admiren y reconozcan su calidad profesional. En relación a esta postura, resulta más compatible el tener muchos Alumnos, y a muchos Docentes en realidad les agrada dar clases a multitudes, tendiendo a mensurar el éxito de acuerdo a la cantidad de Alumnos que asisten a sus clases y comprueban sus cualidades “expositivas”. De hecho hasta se

---

<sup>232</sup> DA CUNHA, M.I y LEITE, D.: “Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade”, Campinas. Papirus editora, 1986 Traducción: Lic. Claudia Finkelstein

conoce el caso (excepcional por cierto) de quienes, en procura de sus objetivos, adquirieron fama en alguna facultad por repartir caramelos a su “público”.

No hay aquí, paradójicamente, cabida para cualquier discusión acerca de la correlación entre menor cantidad de Alumnos y mayor calidad de los aprendizajes. Y muchos profesores que recién se inician abrigan la esperanza de heredar ese modelo escenográfico. En algunas facultades las Comisiones están a cargo de los Adjuntos o Ayudantes, y se reserva la clase del Profesor Titular para la reunión de todos los grupos o Comisiones donde inevitablemente, por el número de Alumnos, se brindan clases magistrales.

Desde el punto de vista educativo esto constituye un absurdo, pues en cualquier otro nivel, y en el universitario mismo, los Docentes pugnan por contar con grupos más reducidos, en la creencia que asocia menor cantidad de alumnos con mayor calidad educativa. Y esa lucha forma parte de su cultura organizacional en muchos casos.

Es más, en la Educación Básica son numerosos los estudios de campo que investigaron esa relación.

Otras de las cuestiones que señala el estudio, es la diferencia en el enfoque de la investigación. Mientras en

los profesionales de ciencias duras, el desarrollo académico estaría fuertemente ligado a “realizar investigaciones en temáticas reconocidas y financiadas por organismos de prestigio y a hacer públicas sus producciones, como también publicar participando en grupos interdisciplinarios e interinstitucionales”, en el caso de los Docentes de profesiones liberales como el Derecho, dicho desarrollo se encuentra ligado a otros parámetros.

Por caso el estudio señala cuestiones que es factible verificar en muchos Docentes de nuestras facultades. Ausencia de investigación, y prestigio basado en la mayor especialización obtenida mediante la realización de post grados de perfil académico, que si se obtuvieron en el exterior, mejor. Como no existe investigación suficiente al estilo de los Docentes de otras áreas disciplinares, la especialización suele manifestarse en la publicación de libros de Derecho en los que a veces, no siempre, se realiza el análisis de casos que “demuestran” la especialización.

En el mismo sentido, mientras los Docentes de las ciencias duras tratan de publicar sus producciones en publicaciones que garanticen la calidad, generalmente en base a referato, en especial en ámbitos internacionales (para lo cual en algunos casos es fundamental el dominio de otros idiomas), en el ámbito del Derecho esa práctica no es usual.

Las producciones se comunican tratando de publicar en revistas de renombre, generalmente de larga tradición en el ambiente jurídico. El arraigo de las revistas en la comunidad jurídica y su prestigio es lo que parece garantizar la calidad en lugar del método del referato.

También se le asigna importancia al ser convocado como conferencista en el país o en el exterior, según el estudio.

Otra cuestión interesante resulta ser la diferente percepción de los símbolos de prestigio. En el caso de los Docentes de las Ciencias duras los símbolos se encuentran más asociados a cuestiones de la vida universitaria y de la enseñanza. Mientras que en los Docentes de las profesiones liberales los símbolos se asocian a cuestiones extrañas a la Docencia.

Por caso, entre los Docentes de las Ciencias duras, según el estudio, un símbolo importante de prestigio es poseer las más altas calificaciones académicas a nivel de pos grado; si es posible, tener título de doctor y ser profesor de tiempo completo en especial de pos grado.

Asimismo las posibilidades de desarrollo de la gestión pública como tarea alternativa están focalizadas en la gestión universitaria, y por ello, un principio suele ser defender la



meritocracia como referencia para la administración universitaria.

En el caso de los Docentes de profesiones liberales, en particular los Abogados, un símbolo de prestigio es poseer consultorio con clientela de buen poder adquisitivo o ser profesor de la Universidad, en lo posible pública de prestigio, en tiempo parcial.

Es que el vivir de la docencia universitaria no es bien visto. La cátedra para muchos es una gracia que conceden fuera de sus actividades normales que son las que en realidad le dan prestigio. O como dicen algunos, la Cátedra no da prestigio, proporciona currículum que no es lo mismo, pero es útil.

Por ello el desarrollo de la gestión pública no se encuentra focalizado en la tarea universitaria, ni se defiende la meritocracia docente para acceder a ella, sino que se focaliza en construir carreras en los espacios institucionales en que se desempeña, con vistas a cargos jerárquicos. En la Administración pública y particularmente en la Justicia.

En síntesis, conforme al estudio citado, una superación del logro de meras habilidades instrumentales por parte de los Alumnos, como paradigma de calidad educativa no parece estar enfáticamente presente en las representaciones culturales de los Docentes de Derecho. Ni

asociarse el logro de calidad al éxito como símbolo de prestigio. Se ha referido que algunos componentes incluso son extra universitarios, y esta es una cuestión que necesariamente se deberá superar para mejorar la formación.

## **Reflexión acerca de las competencias**

### **Docentes necesarias**

Como hemos dicho y reiteramos, cuando se dice “competencias”, no se pretende generalmente detallar solamente las habilidades para “dar la clase”, sino que se pretende representar las condiciones necesarias o figurativas de un horizonte en escenarios de cambio, un futuro posible, deseable de la profesión en vistas de la expectativa de una mejora en el proceso de formación de los Abogados.

Como una aproximación primaria se debería suponer que en estos nuevos escenarios, en un fenómeno educativo multidimensional y con alumnos que no volverán a ser “los de antes” que referencian los antiguos profesores, resulta dificultoso aventurar qué condiciones necesarias se requerirán en los profesores de Derecho para formar a los nuevos Abogados en condiciones adecuadas.

Se nos ocurre que resulta importante diferenciar dos planos: uno especulativo en el sentido de indagación general de la realidad sin ánimo prescriptivo; y uno

práctico en el sentido de orientar el análisis a la conducta y acción, al obrar y hacer del Docente.

En el plano especulativo las condiciones son preliminares, supuestos deseables.

En este sentido se requieren Docentes:

a) Concientes de estar preparando a Alumnos para desempeñarse en un mundo donde todavía no conocemos todas las variables, donde como dice R. COWEN citado ut supra, el mundo nos invita a jugar en muchas dimensiones, varias de las cuales ni siquiera estamos en condiciones de abordarlas precisamente por esa ignorancia.

Una consecuencia de esa situación es que deben tener capacidad para no limitarse en la enseñanza del conocimiento explícito y demostrativo, sino para el comprensivo, para que los Alumnos aprendan a aprender.

Otra consecuencia fundamental es que pensado de ese modo, deben cambiar algunas representaciones culturales. Entre ellas la fundamental referida por el estudio de M.I. DA CUNHA y D. LEITE en el sentido que ser buen profesor significa, en las representaciones culturales en boga, establecer relaciones carismáticas con los alumnos (casi colegas) para que ellos lo admiren y reconozcan su calidad profesional, guardándose para sí la última información como parte de su dominio profesional, la que debe ser superada por

la comprensión de la significación de cifrar las expectativas en que los Alumnos alcancen un límite que el Docente no ha alcanzado ni podrá alcanzar, que sean mejores que el Docente, que se desarrollen más y que logren estar por encima de ellos. Si el Docente logra que los Alumnos lo superen, éstos estarán preparados para los tiempos que deban vivir en los que desarrollarán la profesión de Abogado y, con certeza, serán sus protagonistas.<sup>233</sup>

b) Preocupados por el resultado de los aprendizajes de sus Alumnos. Los Docentes no pueden permanecer ajenos al resultado del proceso de aprendizaje de sus Alumnos, porque son los destinatarios primarios de su acción. Los destinatarios secundarios son los clientes, que en su relación asimétrica, vulnerable y dependiente con el profesional Abogado, confían en que están bien formados.

En suma la sociedad toda es depositaria de esa confianza y cree que los Docentes se preocupan.

Esa preocupación no debe agotarse en que los Alumnos que aprueban estén bien formados despreocupándose de los que no aprueban. Es más amplia. Es comprender que el fracaso en el aprendizaje no es exclusiva responsabilidad del alumno, sino compartida por el Docente.

---

<sup>233</sup> PALACIO, Sergio, “El Signo de los Tiempos. Paradigmas de la Educación Actual”, Ed. Cántaro, Buenos Aires, 1998 Pág. 11

c) La multidimensionalidad del fenómeno educativo y la necesidad de la capacidad de la lectura de lo global exige que el Docente pueda abordar cuestiones transversales, con fuertes dosis de cultura general, y un enorme "... interés y sensibilidad ante lo nuevo".<sup>234</sup>

Ello le debe permitir "...ser cada vez más gestor del conocimiento que transmisor" y, como señala Miquel MARTINEZ MARTIN, "Esto no quiere decir en modo alguno que deba ignorar su función transmisora y la necesidad cada vez más notable de lograr unos conocimientos sólidos y bien estructurados en su alumnado. Lo que quiere indicar es que debe ser capaz de seleccionar aquel conjunto de conocimientos y habilidades que por su relevancia sea más significativo".<sup>235</sup>

d) Un compromiso con la mejora de su propia formación. No solamente en el sentido jurídico sino como Docente. Nos ilustra la cifra reseñada anteriormente del 80 por ciento de Docentes sin formación pedagógica acerca de la necesidad de la mejora de la formación de los Docentes de Derecho.

Hay quienes piensan, por caso Miquel MARTINEZ MARTIN, que el compromiso con la propia capacitación

---

<sup>234</sup> MARTINEZ MARTIN, Miquel, "El Contrato Moral del Profesorado", Pág. 24, Ed. S.E.P., México, 2000

<sup>235</sup> MARTINEZ MARTIN, Miquel, Ob. Cit.

constituye un deber ético. A ello se agrega que además es una necesidad. Y por ello los Docentes de Derecho deben dejar de lado la autosuficiencia y abordar un compromiso claro de formación continua de su capacidad Docente.

En el plano práctico, en el sentido de orientar el análisis a la conducta y acción, al obrar y hacer del Docente, mucho puede decirse.

Tal vez uno de los inventarios más completos que contribuyen a redefinir la profesionalidad del Docente en general, sea el realizado por PERRENOUD <sup>236</sup> basado, como el Autor lo señala, en la guía referencial de competencias adoptada en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración participó.

Pero como señala preliminarmente, “El comentario de esta cincuentena de enunciados, de una línea cada uno, sólo me compromete a mí. Podría ocupar 10 páginas así como 2000, puesto que cada entrada remite a aspectos completos de la reflexión pedagógica o de la investigación en Educación”.

Por ello reagrupa en diez grandes familias de competencias para dar a la propuesta una dimensión razonable.

Estas diez grandes familias son las siguientes:

---

<sup>236</sup> PERRENOUD, Philippe, “Diez Nuevas Competencias para Enseñar”, Ed. S.E.P., México, 2004

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*
3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*
4. *Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes y su trabajo*
5. *Trabajar en equipo*
6. *Participar en la gestión de la Institución*
7. *Informar e implicar a los padres*
8. *Utilizar las nuevas tecnologías*
9. *Afrontar los Deberes y los dilemas éticos de la profesión*
10. *Organizar la propia formación continua*

Pensadas en un sentido general, obviamente algunas no son aplicables en el nivel universitario. Remitimos al lector interesado al abordaje de la Obra referida. En lo que respecta al presente texto nos interesa utilizar el esquema de nuevas competencias propuesto por PERRENAUD para analizar algunas cuestiones atinentes a la enseñanza del Derecho tendientes a mejoras pasibles de introducirse en las Aulas.

### **1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje:**

Esto parece ser algo obvio de la función del Docente del Derecho. Pero en lo que al mismo le atañe, de lo que se

trata es de provocar una ruptura con el modelo tradicional del curso magistral. Pasar de la clase magistral, a los que son tan afectos los profesores de Derecho, a modelos centrados en los estudiantes.

En parte supone cristalizar la preocupación por el resultado de los aprendizajes de sus alumnos. Dejar de lado el “yo enseño” sin preocuparse por si los Alumnos aprenden, abordar una responsabilidad compartida. Aún en la enseñanza universitaria, a partir de BORDIEU se plantea la idea que en un escenario pedagógico de esa naturaleza, los que mejor se forman son los “herederos”, o sea los que disponen de los mejores medios culturales para sacar provecho a una enseñanza universitaria formalmente de libre acceso, no obstante castigada, en la Argentina por los altísimos índices de deserción.

Esta competencia exige mayor profesionalidad, mayor formación pedagógica de los Docentes de Derecho, dado que pretende “Conocer los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje”.<sup>237</sup>

Para ello hay que realizar la difícil tarea de relacionar contenidos con objetivos, y para ello hay que saber planificar, analizar y evaluar.

Los Docentes de Derecho deben poder poseer

---

<sup>237</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 19



competencia y solvencia profesional para trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje, construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas, en suma, sustituir el azar, la intuición, el voluntarismo, la autosuficiencia por metodología que haga posible el aprendizaje de una manera cualificada.

Otra cuestión imbricada en esta competencia por PERRENOUD, es la capacidad de hacer accesible y deseable la propia relación del Docente con el saber y la investigación y encarnar un modelo plausible de Alumno.

Los Alumnos de Derecho ya no son infantes que retroalimentan su curiosidad cotidianamente. Escuchamos críticas acerca de la falta de su “hambre académica”, de sus ganas de formarse óptimamente, y todos los días nos saturamos con comentarios acerca de la falta de motivación, desinterés y compromiso con el estudio.

Pero hay aquí competencias que hacen al Docente. Presumimos que un Abogado que luego asume desempeñarse como Docente posee una pasión por el saber jurídico y por enseñar trascendente. Pero el poder “comunicar, seducir, animar, movilizar, interviniendo como persona” a los Alumnos constituye parte de esta competencia, sin que pueda deslindarse tal necesidad en la “abulia” de los mismos.

Muchos Alumnos tienen esa postura porque se hastían en largas clases magistrales basadas exclusivamente en conocimiento explícito, impartidas por Docentes que, en su mayoría, albergan pasión por el Derecho, pero que sin la competencia específica no basta.

Como dice PERRENOUD “Su pasión personal no basta si el Profesor no es capaz de establecer una complicidad y una solidaridad creíbles en la búsqueda del conocimiento....la didáctica descansa en todo momento en la cuestión del sentido y de la subjetividad del profesor y el alumno, por lo tanto, también las relaciones ínter subjetivas que se construyen a propósito del conocimiento, pero no se desarrollan únicamente en el registro cognitivo.”<sup>238</sup>

## **2) Gestionar la progresión de los aprendizajes**

Como dice PERRENOUD, la escuela como la universidad poseen una organización de los planes de estudio que se supone favorecen la progresión de los aprendizajes. Superar la estandarización de tareas.

Los planes de estudio de Derecho suelen tener un régimen de correlatividades que marcan la manera en la que el Alumno puede transitar por los aprendizajes. Se supone que los programas de estudios de cada materia están propuestos de esa manera y para ello cada rama del Derecho

---

<sup>238</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 31

posee distintos niveles que el Alumno debe transitar: Civil I, Civil II, Civil III, etc...

Pero esto no funciona como si fuera una fábrica de tornillos. Muchos elementos muestran un escenario polifacético. Además dentro de cada asignatura, fundamentalmente cuando ellas son cursadas, se plantea una fuerte selección temática, producto de la limitación del factor tiempo. Concretamente, muchos Docentes se quejan del escaso tiempo de las cursadas, el que no alcanza para enseñar todos los temas en clase.

En ese contexto, el rol de los Docentes en la gestión adecuada de la progresión de los aprendizajes se ha ampliado,, pues debe comenzar seleccionando del programa de estudios qué temas efectivamente va a enseñar y adecuar su progresión.

Como sostiene el Autor citado, en este aspecto las decisiones acerca de la progresión de los aprendizajes del alumno a lo largo de la carrera que ha realizado la institución, en nuestro caso las Facultades de Derecho, disminuyen su impacto en beneficio de las decisiones de los Docentes. Que a su vez enfrentan una matrícula diversa, muchas veces en Aulas superpobladas, y en ocasiones hasta con programas de estudio distintos de acuerdo a la Cátedra.

Entonces cuando se habla como competencia de gestionar la progresión de los aprendizajes, se quiere significar gestionar adecuadamente, hacia aprendizajes mejores.

El desarrollo de esta competencia pone sobre la mesa algunos aspectos puntuales respecto de la tarea de los Docentes de Derecho.

Una de las técnicas más difundidas en el ámbito de la enseñanza del Derecho es el denominado método de casos, que se ha visto anteriormente en cuanto a sus orígenes, y que se verá luego en cuanto a su aplicación puntual.

Inscribimos dicha metodología dentro del concepto más amplia del aprendizaje basado en la resolución de problemas, o en la pedagogía de situaciones problema. Como se verá al tratar el tema puntualmente, la aplicación del método de casos, supone una competencia docente particular para gestionar la progresión de los aprendizajes. Hay que saber determinar muy bien qué aspectos del currículum pueden ser abordados, y la realidad indica que no puede darse toda la materia con esa metodología, porque como sostiene PERRENOUD hay que optimizar la organización del tiempo.

Por ello se suele decir que la competencia exigida al Docente no tiene relación con las que exige la conducción de otro tipo de clases.<sup>239</sup>

Otra cuestión importante para los Docentes de Derecho imbricada en la competencia para la adecuada gestión de los aprendizajes, es la necesidad de adquirir una visión longitudinal de los Objetivos de la enseñanza.

En la enseñanza del Derecho esto se manifiesta fundamentalmente en la necesaria articulación vertical y progresión en la carrera, tarea que demanda el trabajo inter cátedras.

Pero ello no es necesariamente común. Suele faltar hasta correlación horizontal entre temas que se repiten a veces con similares enfoques.

En casos extremos, la correlatividad de las materias, y la posibilidad de elegir entre Cátedras que poseen diferentes programas de estudios, o que con similares realizan una selección diferente de los contenidos significativos, sea para los cursos o para los exámenes libres, delega impensadamente la progresión de los aprendizajes en los Alumnos, que construyen su propio itinerario pedagógico.

Por caso se han visto folletos de un centro de estudiantes donde le esquematizaban al Alumno

---

<sup>239</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág 37

cómo debía ordenarse la secuencia de cursadas y exámenes libres, entre materias y entre cátedras.

Para ello es necesario un fuerte trabajo en equipo, intra cátedras e ínter cátedras, porque sencillamente “Este modo de hacer exige competencias de evaluación y de enseñanza que van más allá del control de un programa anual.

Hay que advertir que existen Facultades donde se trabajan fuertemente estos aspectos, tratando de articular la progresión de los aprendizajes en base a diferentes criterios. Entendemos que el más atinente es el vinculado a los perfiles profesionales y que se desarrolla en base a los ejes socio-profesionales.

Pero insistimos, se requiere un fuerte trabajo en equipo, como asimismo establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje y por ende no sujetarse a la tradición o a la imitación o a la “herencia” del modelo de nuestros Docentes.

Hay que enfatizar que esta competencia, supone poder evaluar a los Alumnos según un enfoque formativo, es decir, comprender a la evaluación no como una tabulación de aprobados y desaprobados, sino en función del proceso de aprendizaje

El Docente, en suma, debe poseer la

competencia para tomar decisiones de progresión, evaluar periódicamente sus programas de cátedra, y reorientar los enfoques de aprendizaje.

### **3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación**

La enseñanza tradicional del Derecho se basa en situaciones estándar. Aún los Docentes que tratan de superar las tradicionales clases expositivas, enseñan como si todos los Alumnos estuvieran en una situación estándar de aprendizaje. No “diferencian” lo que se enseña. Diferencian lo que se aprende mediante la asignación de calificaciones que hace que la Evaluación no sea aplicada con un criterio formativo, sino sumativo, promocional.

Pero, como bien sostiene PERRENOUD<sup>240</sup>, “...una situación estándar sólo puede ser de forma excepcional óptima para todos, porque (los Alumnos) no tienen el mismo nivel de desarrollo, los mismos conocimientos previos, la misma relación con el conocimiento, los mismos intereses, los mismos medios y formas de aprender”.

Esta competencia supone la posibilidad de tender a situaciones óptimas de aprendizaje individualizadas. Muchos dirán que en las Aulas superpobladas de las Facultades de Derecho ello es una

---

<sup>240</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 47

condición de imposible cumplimiento. Y precisamente, porque en el aula los Docentes no realizan milagros se requiere un desarrollo más importante de esta competencia, porque algunas mejoras se pueden introducir.

Como mínimo hay que intentar utilizar diferentes dispositivos didácticos a lo largo del curso, y la asignación de tareas que requieran mayor participación del Alumno, con su auto evaluación, y favoreciendo el trabajo en equipo.

Indudablemente no todos los Alumnos requieren la misma asistencia, pero hay que tomar conciencia de la importancia de una asistencia diferenciada. No significa transformarse en psicoterapeuta pero sí tender a una asistencia más individualizada con Alumnos con grandes dificultades, para lo cual el Docente debe dejar la posición “magistral” y posibilitar una relación más cercana con los Alumnos.

Para ello resulta importante, siguiendo a PERRENOUD, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.

Normalmente el exiguo espacio temporal de las clases no permite logros superlativos. Por ello es importante recrear el espacio de formación, no limitando al encuentro en el Aula. La tecnología brinda posibilidades de



comunicación que sustentan mejores relaciones con los Alumnos. Desde el e mail básico, hasta los foros virtuales, etc. permiten repensar el espacio de aprendizaje, pero no sólo para enviar o recibir tareas, sino para utilizarlo como real espacio de formación.

En la enseñanza del Derecho es muy difícil atender todos los problemas de todos los Alumnos, por las razones sabidas, pero es posible intentar desarrollar la cooperación entre Alumnos y de hecho muchos Docentes lo realizan.

#### **4) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes y su trabajo**

En las Facultades de Derecho suele hablarse de conceptos que hemos reseñado. La falta de “hambre académica”, de responsabilidad para asumir la carrera, de proyecto propio para intentar desarrollarse.

De hecho el desgranamiento suele ser importante en el primer año de la carrera, predominantemente en las Universidades Públicas.

Aunque en las privadas también suelen ocurrir casos de esa naturaleza. Como extremo, hace no muchos años, asistía a nuestras clases una Alumna, quien claramente manifestó estar cursando la carrera por condicionamiento de su padre, el que de otro modo la

obligaba a trabajar. “De todas las carreras Derecho es la más fácil y por eso me anoté en ella” (sic). La Alumna manifestó no tener ningún interés por estudiar o trabajar, realizando lo que consideraba “el mal menor”.

La sensación que flota es, como se dijo en otro acápite, la de los nostálgicos de cierto modelo de excelencia universitaria, que reivindican pasados gloriosos donde el nivel académico habría sido posible por la también excelencia de los alumnos, excelencia que se traducía en una alta motivación de los Alumnos.

Esta concepción se sustenta en creer que el deseo de saber y la decisión de aprender parecen factores fuera del alcance de la acción pedagógica. De hecho “la decisión” de ir a la universidad parece una cuestión fuera del alcance de la acción Docente.

Pero la realidad indica que las tasas de abandono son altas, y que en los componentes de las causas de esas tasas seguramente existen cuestiones extra pedagógicas. Como dice PERRENOUD “...los profesores saben bien que muchos Alumnos no tienen casi proyecto y que resulta difícil proponerles uno”<sup>241</sup>, pero cada vez se anotan más alumnos y la Universidad se masifica y algo hay que hacer con esa situación.

---

<sup>241</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 58

Podemos pensar que esa no forma parte de la tarea Docente, y no realizar ninguna acción. Pero los que quieren dedicar una parte de su tiempo a incentivar la motivación, deben tener claro que esto supone una competencia específica.

En el nivel universitario, y máxime en una carrera social como Derecho, hay que diferenciar entre deseo de saber y decisión de aprender, tal como lo plantea DELANNOY.<sup>242</sup> Hay mucha gente que se anota en la carrera de Derecho y que disfrutan aprendiendo por saber. A lo largo del ejercicio Docente muchos Alumnos nos han manifestado esta situación, y como contrapartida, expresado que como lo realizaban por gusto, o por una asignatura pendiente porque habían abandonado cuando eran jóvenes, no pensaban ejercer como Abogados.

Esta gente manifiesta deseo de saber pero sin compromiso con el resultado, con el desarrollo profesional.

Pero para muchos Alumnos aprender cuesta significativamente, reprobado exámenes, vivir la presión familiar, etc. En este caso para "...tomar la decisión de

---

<sup>242</sup> DELANNOY, C., "La Motivation. Decir de savoir, decisión d'apprendre", Ed. Hachette, Paris 1997 citado por PERRENOUD

aprender y resistir, hace falta una buena razón. El placer de aprender es una cosa, el deseo de saber es otra”.<sup>243</sup>

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del esfuerzo en el trabajo, en suma, crear, intensificar y diversificar el deseo de saber y por otro lado favorecer o reforzar la decisión de aprender, constituyen esta competencia de tipo “didáctico, epistemológico y relacional”.<sup>244</sup>

En este sentido los Docentes de Derecho tienen mucho camino por recorrer, desde la clase, desde la relación personal, desde el ejemplo, diversificando las estrategias de aprendizaje de los Alumnos.

La realidad indica que los sistemas de exámenes libres son desmotivadores. Pero muchos cursos también lo son. Entonces hay que evitar desmotivar y colaborar en dar sentido al proyecto del Alumno.

### **5) Trabajar en equipo**

Esta competencia debe servir para descubrir que la cooperación profesional tiene sentido.

Como hemos dicho repetitivamente, las Facultades de Derecho necesitan más cooperación profesional. Intra cátedra e inter cátedras.

---

<sup>243</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 59

<sup>244</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 59

Para ello no es necesario hacerse amigo, realizar todas las tareas en equipo o verse cotidianamente. Es necesario reunirse periódicamente y comprender el sentido de las alianzas, articulaciones y resolver problemas en conjunto. El principal, el aprendizaje de los Alumnos.

PERRENOUD detalla que resulta interesante para ello trabajar entre los Docentes las representaciones comunes acerca del proyecto de Cátedra: advertir porque son Docentes, porque están en esa Asignatura, cómo perciben la formación de los Alumnos. En suma qué los mantiene unidos.

Esto compone una competencia importante, porque en grandes Facultades existen muchos conflictos. Pero el conflicto entre las personas y particularmente entre los Abogados, forma parte de la vida, de la capacidad de disenso, de la autonomía y de la individuación de nuestra relación con el mundo, y para ello es trascendente confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales: trabajar sobre el trabajo.<sup>245</sup>

---

<sup>245</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 79

## 6) Participar en la gestión de la Institución

Tradicionalmente, en las universidades públicas argentinas, participar en la gestión de la institución o Facultad ha sido entendido desde los Docentes como participar en el gobierno, sea a partir del claustro Docente o de los graduados.

Pero en lo que nos interesa, queremos referirlo a la capacidad de gestionar aspectos, que sin integrar el gobierno institucional, hacen a su desarrollo. Como dice PERRENOUD “Muchos profesores todavía se sienten “los únicos docentes de a bordo”<sup>246</sup> y creen que su trabajo debe ser autista. Pero en una facultad hay muchas cuestiones que hacen a la gestión, desde la utilización de los recursos a la distribución de los espacios. Más de una vez he escuchado las quejas de Bedeles por el mal trato de algunos Docentes que no se sentían satisfechos en sus “apetencias” organizativas individuales.

En otras competencias hemos referido la necesidad del trabajo en equipo, pero lo cierto es que antes de pensar en ello hay que ocuparse del mínimo de acoplamiento necesario para resguardar una adecuada gestión colectiva del aprendizaje.

---

<sup>246</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 89

A los Docentes del primer Año, donde se produce el mayor desgranamiento, les cabe la necesidad de mayor competencia de gestión institucional en tanto deben imbricarse más en los factores negativos, en los condicionamientos, y en las estrategias institucionales de contención, retención y acompañamiento.

## **7) Utilizar las nuevas tecnologías**

En general se cree que los cambios culturales en la sociedad actual están fuertemente referidos al impacto de las nuevas tecnologías más precisamente las asignadas a la información. Y que esta ha llegado, entre otros lugares, a las Aulas de las Facultades de Derecho.

No obstante pareciera que se continúa mayormente con las clases expositivas.

En general los Docentes de Derecho tienen buena predisposición a la incorporación de la tecnología al contexto áulico y que no existen temores por sus efectos, básicamente porque se han incorporado al trabajo profesional de la Abogacía, y la informática jurídica ha logrado desarrollos importantes.

Pero en el análisis más detallado surgen cuestiones que parecerían indicar ciertas dificultades cuando

se habla de ser utilizadas no como herramienta de la Abogacía, sino como herramienta Docente.

En educación suele utilizarse una metáfora que refiere a tales dificultades. La misma señala que si poseyéramos una máquina del tiempo que nos posibilitara, al modo de la vieja serie televisiva “El túnel del tiempo”, viajar al pasado y regresar acompañados por un médico y un docente de mitad del siglo XIX, advertiríamos en el presente dos reacciones distintas. El médico al ser introducido en un quirófano no comprendería nada de lo que allí ocurre precisamente por el impacto que le produciría ver la incorporación de las nuevas tecnologías inexistentes en su época. El docente al ser introducido en un aula probablemente no se sorprendería por encontrar básicamente la misma tecnología existente en su época, a la sazón una pizarra y un material para escribir en la misma.

Esta metáfora no refleja la situación real de todas las aulas de Derecho, pero sí de muchas y nos indica que dentro de la cultura áulica ocurren procesos más complejos que generan que la incorporación de la tecnología en el Aula de Derecho sea una condición necesaria pero no suficiente.

Si bien en general se identifica a las nuevas tecnologías con la informática o con las referidas a la



información –en general-, para intentar comprender mejor la problemática hay que analizar la cuestión desde el punto de vista de la relación entre el docente y todo elemento que suponga una innovación para tratar de entender las dificultades que suscita su aplicación.

La incorporación de las nuevas tecnologías en todos los niveles de la Educación supone en la actualidad una cuestión compleja, a la que no son extrañas las Facultades de Derecho.

La incorporación de nuevas tecnologías en el Aula plantea dificultades y viejos dilemas que hay que estudiar ampliamente para comprenderlos y resolverlos. Como también se plantean dichas dificultades en la sociedad siendo la institución educativa un reflejo de la misma.

Siguiendo la reflexión de Dominique WOLTON<sup>247</sup> en lugar de preguntarnos qué nueva sociedad, qué nueva institución educativa se alumbrará a la luz de la influencia de las computadoras y multimedia interactivos, primero debemos preguntarnos qué harán las sociedades, qué harán las instituciones educativas con dichas tecnologías y cuáles son las estrategias y técnicas que hay que generar

---

<sup>247</sup> Cit. Por TEDESCO, Juan Carlos, “Educar en la Sociedad del Conocimiento”, pág. 49, Ed. FCE, Buenos Aires, 2003

para potenciar su uso en el aula, particularmente por los Docentes de Derecho.

Es que, como dice WOLTON, el problema no es tecnificar la sociedad sino socializar las técnicas. En síntesis, lo importante no es la nueva tecnología en si misma, sino qué hacen las sociedades con la misma. Podemos llenar de nuevas tecnologías las Facultades de Derecho pero debemos analizar qué cosas hacen que los docentes las usen o no, se vean dificultados en muchos casos en su utilización, no obstante incluso a pesar de haber transitado trayectos de capacitación que no parecen haber dado los resultados esperados.

En principio y como mínimo el planteo del problema debiera ser incluido en las problemáticas de la Capacitación Docente, fundamentalmente para que se sienten las bases que permitan superar las dificultades de acercamiento que existen entre los Docentes y las nuevas tecnologías, ese momento de socialización más intrínseco que la mera posesión de las mismas.

PERRENOUD dice que este planteo supone ponerse al día o descalificarse como Docente.<sup>248</sup>

Y para ello hay que repensar si la informática es una disciplina, habilidad o simple medio de enseñanza.

---

<sup>248</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 109

En Derecho, el uso de las tecnologías informáticas tiene que ver además para los Alumnos, con los perfiles profesionales.

Por ello resulta sumamente importante utilizar programas de edición de documentos y hacérselos utilizar a los Alumnos, explotar los potenciales didácticos de los programas informáticos en relación con los objetivos de la enseñanza, utilizar la tecnología para generar un aprendizaje más productivo.

La competencia de los Docentes de Derecho respecto de las nuevas tecnologías debe consistir al menos en utilizar los instrumentos multimedia disponibles, pero no para realizar puestas en escena atractivas, porque sino el uso se torna en un fin en si mismo. Sino para ponerlas al servicio del aprendizaje. Su aporte les pueden hacer buen lugar en la clase.

## **8) Afrontar los Deberes y los dilemas éticos de la profesión**

Como Abogados obviamente que estamos sujetos a una deontología profesional. Pero aquí estamos hablando de las competencias como Docentes de Derecho. En todo caso debemos considerarlas agregadas en virtud de lo cual se deben realizar consideraciones especiales.

PERRENOUD señala una contradicción que, planteada para los Docentes en general, adquiere ribetes importantes, pero formulada para los Abogados que son Docentes de Derecho es literalmente impactante.

El Autor citado refiere que las virtudes educativas de los Docentes no suelen ser más grandes que las de la sociedad que las delega. Y por ello viven entre la contradicción de lo que se “predica” en clase y lo que los Alumnos viven y ven a su alrededor, donde la moral, la ética y los Derechos fundamentales<sup>249</sup> suelen lucir fórmulas vacías.

Pero concurramos al escenario de un Abogado enseñando Derecho. En una sociedad en la que, como vimos en el estudio de la FACA, la amplia mayoría no cree en la Justicia. ¿Cómo se enseña la Justicia en una sociedad que mayormente no cree en ella?

De hecho los contenidos de Ética se incluyen en varias materias, específicamente en Filosofía del

---

<sup>249</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 121

Derecho. Pueden entonces asumir una posición formal y circunscribirse a los ítems que se enseñan, en suma todas las concepciones sobre la Justicia comenzando por la tradicional platónica.

O pueden, como plantea PERRENOUD, no reconocer el estado en derredor para no justificarlo. Luego de presentado el estudio de la FACA hemos dado oídos a más de un Abogado argumentando que esa percepción de la mayoría la habían formado los medios y que no era real.

Ahora bien, los Docentes de Derecho forman a quienes supuestamente requieren alimentar su vocación por servir a la Justicia y por lo tanto deben afrontar el deber de abordar ese dilema ético, imprescindiblemente a través de su ejemplo como Docentes.

Esto exige un re examen de la propia conducta como Abogados y Docentes dentro de la institución.

Un primer tema que plantea PERRENOUD es la prevención de la violencia, dado que la violencia está en estado latente en la relación pedagógica sostenida en una relación asimétrica.

No estamos hablando de violencia física al estilo de lo que escuchamos de las escuelas primarias o secundarias. Sino de la violencia simbólica que es mucho más sutil.

Alguno podrán decir que para ello existe el juicio académico en las Universidades Públicas, o los Centros de Estudiantes para defender los Derechos en esas situaciones, pero todos saben que existen formas de violencia simbólica por parte de algunos Docentes, escondida sutilmente detrás de exigencias arbitrarias, y que de alguna manera se consienten.

Tal vez muchos Docentes que incurren en estas conductas no sean concientes de ello, porque no perciben al Alumno como destinatario de su tarea, se enfrascan en la asimetría de la relación y justifican sus propias conductas, a veces por desequilibrios de la personalidad, o falta de conciencia de lo que se exige, se dice o se hace en clase. O también en la conducta que muchos muestran a la hora de disputar el gobierno de las Facultades, donde hasta en algún caso ha habido violencia física.

Por ello, prevenir toda forma de violencia contribuye a elaborar en forma colectiva el significado de la no violencia, que tenga que ver más con las libertades y Derechos fundamentales que se dicen enseñar a defender en las Facultades de Derecho.

Para ello hay que luchar contra los prejuicios y las discriminaciones, que se anidan en las representaciones sociales, desde la gestión de la clases, y no

basta con decirlo, hay que “ser” tolerante, y “Los valores y el compromiso personales del Profesor son decisivos”<sup>250</sup>, y esta lucha no le roba tiempo a los programas de estudio porque “¡Forma parte del programa!”<sup>251</sup>.

Es fundamental generar la participación de los Alumnos en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la apreciación de la conducta, significando ello extender las competencias de gestión de clase (tradicionalmente entendidas en términos de organización del tiempo, el espacio y las actividades) a la aplicación de valores, actitudes y relaciones sociales que hacen posible el trabajo intelectual.

El re examen de la propia conducta como Docente, permite analizar la relación ínter subjetiva. Es que “El vínculo educativo es demasiado complejo, moviliza demasiadas capas de su personalidad para que el Docente domine de un modo racional y por completo la relación que construye con sus Alumnos”.<sup>252</sup>

Y en el marco de esa relación hay que lograr desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de Justicia.

---

<sup>250</sup> VALENTIN, Ch., “Enseignants:reconnaitre ses valeurs pour agir”, Ed. ESF, París 1997 citado por PERRENOUD

<sup>251</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 128

<sup>252</sup> CIFALI, M., “Le Lien Éducatif: conter-jour psychanalytique”, Ed. PUF, París 1994 citado por PERRENOUD

Ahora bien el sentido de la Justicia remite a cierta concepción de la misma, discusión inacabable que los Abogados conocen muy bien. Por ello cuando el Docente de Derecho, que está formando en la Justicia debe tener presente que cuando la imparte en la gestión de la clase, está abordando las representaciones subjetivas de los Alumnos, sustentadas en la percepción de la realidad sujeta a controversias, disputas y subjetividades.

Por ello, como sostiene PERRENOUD, para hacer Justicia el Docente requiere probidad pero también competencias precisas,<sup>253</sup> que por el hecho de ser Abogados no hay que pensar que necesariamente se tiene.

A los Docentes de Derecho, por todo lo expresado, les cabe mayor responsabilidad en el desarrollo de esta competencia. Son sus facultades donde se enseña a amar a la justicia, el Derecho y las normas. Pero “Si no somos capaces de convivir, como profesionales y adultos,...menos capaces seremos de mostrar modelos susceptibles de aprendizaje social, por parte de los que están educándose.- Es necesario ser prudentes y consecuentes en nuestro comportamiento y convivencia como adultos y profesionales porque es ahí donde se encuentra ubicados especialmente el currículum oculto. Aún cuando los valores de Justicia fueran

---

<sup>253</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 131



objeto de atención intensa y sistemática en el marco del aula y en los diferentes niveles de concreción curricular, si no ocurre lo demás, los Alumnos lo asumirán como un ejercicio de aula, interesante y agradable incluso, pero no real.”<sup>254</sup>

Los Docentes de Derecho pueden creer que no es necesario reflexionar sobre estas cuestiones, pero los que elijan realizarlo deben tener claro que encontrarán más incertidumbres que certezas.

### **9) Organizar la propia formación continua**

Los Docentes de Derecho suelen considerar que por el hecho de ser Abogados pueden ser excelentes Docentes. Se asocia erróneamente el adecuado desarrollo profesional como Abogados con el desarrollo profesional Docente.

Se sabe que el 80 por ciento de los Docentes no posee formación pedagógica.

Pero se puede ser brillante Abogado o Magistrado y pésimo Docente.

PERRENOUD considera que la organización de la propia formación continua es una Competencia porque ella condiciona la puesta al día y el

---

<sup>254</sup> MARTINEZ MARTIN, Miquel, “El Contrato Moral del Profesorado”, Pág. 24, Ed. S.E.P., México, 2000

desarrollo de todas las otras competencias.<sup>255</sup> Aún obtenidas no permanecen adquiridas por simple inercia.

Para un universo Docente en el cual la mayoría no posee siquiera formación inicial pedagógica, esta Competencia se transforma en crucial.

En el contexto de esa situación, se necesita que los Docentes de Derecho realicen reflexión sobre sus propias prácticas. Y aquellos que desarrollan competencias positivas en este sentido deben poder saber explicitar sus prácticas, para que las buenas prácticas no resulten un placer solitario.

La experiencia de los Cursos de Capacitación Docente nos enseña que cuando estimulamos esa mirada introspectiva sobre la propia práctica, surge un universo muy rico de análisis, variantes y propuestas.

Como sabemos hay muchos Docentes autosuficientes que no quieren cambiar, pero esto ayuda a los que quieren mejorar y no saben.

También tienen que ver las políticas institucionales que ofrezcan alternativas suficientes sustentadas en la centralidad del tema en la agenda de gobierno, sea Facultad Privada o Pública. Pero el comienzo por una reflexión sobre la propia práctica es auspicioso,

---

<sup>255</sup> Ver PERRENOUD, Ob. Cit., Pág. 133

porque permite establecer un balance de competencias y pergeñar un programa personal de formación continua.

Lo importante es que la propia reflexión permita traducir la diferencia entre lo que se hace en el Aula y lo que se querría hacer, para contenerlo en un proyecto de formación.

También se pueden coordinar proyectos de formación común con los colegas a partir del trabajo de Cátedra.

### **La Libertad de Cátedra**

Una de las cuestiones más defendidas en la Universidad Argentina, fundamentalmente a partir de la Reforma de 1918 es la Libertad de Cátedra. Lamentablemente fue mancillada en diversos momentos de nuestra historia.

Como principio es indiscutible pero su interpretación desde el punto de vista educativo suscita visiones con matices.

Desde el punto de vista jurídico la Corte Suprema ha dicho que *“Por mandato constitucional el Congreso está obligado a definir el modelo institucional de la universidad estatal, de manera que asegure la vigencia de determinados principios y garantías que también se hallan insertos en la Constitución Nacional y en los tratados que ostentan jerarquía constitucional, tales como la igualdad de*

*oportunidades y posibilidades, la no discriminación, el derecho de enseñar y aprender, sin olvidar el acceso a la educación superior según la capacidad. La autonomía universitaria implica libertad académica y de cátedra en las altas casas de estudio, así como la facultad que se les concede de redactar por sí mismas sus estatutos, la designación de su claustro docente y autoridades. La universidad se encuentra protegida - dado su carácter de entidad de cultura y enseñanza - por un doble orden de libertades: por una libertad académica referente a la organización y el gobierno de los claustros, y por una libertad doctrinal o de cátedra, que posibilite a los docentes poner en cuestión la ciencia recibida.”* (CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACION, “Estado Nacional (Ministerio de Cultura y Educación) c/ Universidad Nacional de Luján s/ aplicación ley 24.521”, SENTENCIA del 27 de Mayo de 1999).

La Corte Suprema ha señalado entonces, que en lo referente a los Docentes, la Universidad se encuentra protegida por una libertad de cátedra que se entiende que posibilite a los Docentes “poner en cuestión la ciencia recibida”. De acuerdo a ello los Docentes poseen libertad de pensamiento, ideológica, de expresión, de difusión de ideas en el ejercicio de su rol Docente.

Y si bien según el máximo Tribunal la Universidad se encuentra “protegida”, conforme al Art. 33 de la Ley 24.521 de Educación Superior “*Las instituciones universitarias deben promover la excelencia y asegurar la libertad académica*”, es decir que constituye un deber de garantía. Los Docentes deben poder tener asegurada esa Libertad que permita el óptimo ejercicio de sus competencias Docentes.

En ese sentido lo que las universidades deben asegurar es el denominado “contenido negativo uniforme” consistente “...en habilitar a todo el profesorado, con independencia de su pertenencia a centros públicos o privados y del nivel educativo en el que ejerza su función pedagógica, a resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada. Es así que la libertad de cátedra implica “la exención de una doctrina impuesta, ya sea por el Estado o por una institución privada”<sup>256</sup>.

Por ello “...es la facultad que ostenta todo Docente de transmitir sus conocimientos como considere oportuno, con independencia de que provengan, o no, de su propia labor investigadora.”<sup>257</sup>

---

<sup>256</sup> MARTINEZ MARTIN, Miquel, Ob, cit. Pág. 118

<sup>257</sup> SATORRAS FIORETTI, Rosa María, “Lecciones de Derecho Eclesiástico del Estado”, Ed. Bosch, Barcelona, 2004 citado por PAULE

En una Facultad de Derecho con Profesores Abogados, se supone que no deberían existir dudas acerca del alcance de la misma, pero no es un tema menor porque constituye un Derecho “cuyo ejercicio puede tener gran influencia en la calidad Docente”.<sup>258</sup> En el ámbito de las Facultades de Derecho pueden presentarse situaciones que impactan en la calidad educativa, y cuya solución apareja dudas respecto al alcance de la protección de la Libertad de Cátedra. El enunciado legal y la interpretación jurisprudencial son contenidos formales, que no brindan una solución concluyente cuando se analiza el alcance de la protección desde un punto de vista educativo.

Hay dos cuestiones que deben ser tenidas presente para circunscribir cualquier debate: 1) La Libertad de Cátedra no puede ser entendida como “libertad para no enseñar”,<sup>259</sup> “...no es un paraguas para cualquier tipo de actuación de un Profesor”<sup>260</sup>; y 2) La Libertad de Cátedra sustenta su naturaleza también en beneficio del Alumno al

---

RUIZ, María del Puerto y CERMUDA DEL RIO, Agustín, “La Libertad de Cátedra, a Debate: ¿Qué es y hasta donde llega?”, Rev. Ingenierías Enero-Marzo 2009 Vol. XII, N° 42 Pág. 25

<sup>258</sup> PAULE RUIZ, María del Puerto y CERMUDA DEL RIO, Agustín, “La Libertad de Cátedra, a Debate: ¿Qué es y hasta donde llega?”, Rev. Ingenierías Enero-Marzo 2009 Vol. XII, N° 42 Pág. 24 puede consultarse en [www.ingenierias.uanl.mx/42/42\\_La libertad.pdf](http://www.ingenierias.uanl.mx/42/42_La_libertad.pdf)

<sup>259</sup> MARTINEZ MARTIN, Miquel, Ob, cit. Pág. 119

<sup>260</sup> PAULE RUIZ, María del Puerto y CERMUDA DEL RIO, Agustín, Ob. Cit. Pág. 28

tener garantizado el libre acceso a cualquier idea sin dogmatismos y con calidad educativa suficiente.

Desde este punto de vista entonces, la Libertad de Cátedra debe poder analizarse en sus alcances, teniendo presente los objetivos de mejora de la enseñanza del Derecho.

En las Facultades de Derecho parece predominar el concepto “maximalista” de la Libertad de Cátedra, entendida en su más amplia extensión como una libertad casi total del Profesor respecto a la aplicación de los programas, contenidos y metodología, principio de “hacer lo que quiera” que parece difícil de convivir en la Universidad actual si se lo pretende comprender objetivamente en función de la mejora de la calidad educativa.

El Superior Tribunal Constitucional de España al resolver en un caso entre Profesores de la Universidad SEK de Segovia ha precisado los alcances de la Libertad de Cátedra en función de la convivencia de este principio con los objetivos educativos señalando que “...este derecho fundamental -como libertad individual del docente- es una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones, que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un

contenido, no exclusivamente pero sí predominantemente negativo (por todas, SSTC 217/1992, FJ 2 y 179/1996, de 12 de noviembre, FJ 6). En consecuencia, la libertad de cátedra no puede identificarse, tal y como pretenden los demandantes de amparo, con un pretendido derecho de su titular a autorregular por sí mismo la función docente en todos sus aspectos, al margen y con total independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario para el que prestan servicios.”

Y señala congruentemente con este principio que "Es a las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, a quienes corresponde disciplinar la organización de la docencia"(Superior Tribunal Constitucional, Sentencia de fecha 2 de Noviembre de 2004, Auto N° 423/2004 Asunto “Recurso de amparo promovido por don Manuel Sesma Prieto y otros”)<sup>261</sup>.

Esta interpretación indica claramente que el Docente se debe a los criterios organizativos y educativos sin poder “autorregularse”, es decir sin poder hacer cualquier cosa, sin poder no enseñar ni expresar ideas ajenas al contenido de la enseñanza.

---

<sup>261</sup> Puede consultarse en

<http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/Paginas/Auto.aspx?cod=7480>



El Docente debe poder expresar libremente sus ideas en relación a lo que debe enseñar, sin olvidar que “En la Universidad, la enseñanza se configura como un servicio público al que corresponde, junto al fin de progreso y transmisión de la ciencia, "la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos" y la habilitación para dicho ejercicio mediante la expedición de títulos académicos oficiales con validez en todo el territorio nacional lo que exige una planificación y coordinación de las materias impartidas que se logra mediante una serie de intervenciones que comienzan a nivel estatal -establecimiento de los títulos oficiales y fijación de las directrices generales de los planes de estudio que deban cursarse para su obtención-, continúan con los órganos de gobierno de las universidades -elaboración y aprobación de los planes de estudio en el marco de las directrices generales aprobadas por el Gobierno-, y terminan con los departamentos universitarios a los que corresponde la organización y programación de la docencia de su área de conocimiento respectiva.”<sup>262</sup>

---

<sup>262</sup> LOZANO, Blanca, “La Libertad de Cátedra y sus Límites” Diario “El País” 13/1/97 La Autora es profesora de Derecho Administrativo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) puede consultarse en

Por lo tanto, y si bien gozando de la libertad de cátedra en su mayor extensión, ella "...no exime, por tanto, al profesor de su deber de explicar la materia de acuerdo con las directrices que el Gobierno y la Universidad hayan establecido sobre la asignatura, por lo que, por ejemplo, si en una clase de Derecho Constitucional un profesor se limita a divagar...estará incumpliendo, pura y simplemente, los deberes y obligaciones a su cargo."263

En las Facultades de Derecho suelen presentarse algunas situaciones que parecen exceder estos límites.

En este sentido hay que repensar seriamente las asimetrías existentes en cuanto a contenidos entre diferentes Cátedras, o entre distintos colegas de una misma Cátedra. Si se está preparando para el ejercicio de actividades profesionales los contenidos deberían ser similares, respetando los enfoques de cada Docente. Pero no puede ser que los Alumnos que elijan una Cátedra aprendan unos contenidos y los que eligen otra aprendan otros, porque esto indica falencias en la formación.

---

[http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESPAnA/TRIBUNAL\\_CONSTITUCIONAL/CONSTITUCIoN\\_ESPAnOLA\\_DE\\_1978/libertad/catedra/limites/elpepiopi/19970113elpepiopi\\_4/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESPAnA/TRIBUNAL_CONSTITUCIONAL/CONSTITUCIoN_ESPAnOLA_DE_1978/libertad/catedra/limites/elpepiopi/19970113elpepiopi_4/Tes/)

<sup>263</sup> LOZANO, Blanca, Ob. Cit.

Tampoco puede ser que si la Libertad de Cátedra está establecida también en beneficio de los Alumnos para promover su juicio críticos y libertad de criterios, algunos Docentes imponen a sus Alumnos sus ideas como “verdad revelada” generalmente mediante la exigencia de un solo texto que normalmente es de su autoría; o exigiendo a quienes se quieran sumar como noveles Docentes a sus Cátedras que sigan a pies juntillas sus teorías.

Esto afecta la libertad de estudio de los Alumnos que “puede definirse como el derecho del estudiante universitario, que ha alcanzado ya la madurez, a participar activa y críticamente en el proceso de su propia formación, siendo libre de orientar ideológicamente su estudio sin que ello se valore negativamente en la calificación de su rendimiento académico. Se trata, como precisan los estatutos de algunas universidades, de un derecho equiparable a la libertad de cátedra, que garantiza al alumno su autonomía intelectual, y que supone, dentro del programa de la asignatura, la posibilidad de estudiar teorías alternativas.”<sup>264</sup>

Blanca LOZANO citando a Emilio Lledó, indica que "lo que hoy es importante, lo que es creativo, es la enseñanza de la libertad, no la libertad de enseñanza".

---

<sup>264</sup> LOZANO, Blanca, Ob. Cit.

Tampoco resultan compatibles con estos principios la falta de evaluación de la metodología de enseñanza de los Docentes de Derecho, argumentándose que toda clase de evaluación puede atentar contra la Libertad de Cátedra, cuando todos saben que en las Universidades Públicas el itinerario de los Alumnos en las materias se encuentra fuertemente condicionado por las mayores o menores facilidades que encuentren en las Cátedras.

En la medida que la Libertad de Cátedra se debe a “los criterios organizativos” como señaló el Superior Tribunal Constitucional de España, y que esos criterios se deben a la calidad educativa de formación para el ejercicio profesional, todo intento de mejora debe dejar de lado el concepto maximalista y transitar por caminos de evaluación de las metodologías Docentes sin que los mismos puedan alegar válidamente que esa evaluación afecta esa Libertad ya que no se trata de coartarla sino de mejorar las potencialidades en beneficio de la formación de los Alumnos.

## Capítulo 6

### **La práctica pedagógica del Derecho y el Currículo**

La práctica pedagógica de los Docentes de Derecho se da dentro del currículo.

La temática curricular constituye una de las problemáticas científicas actuales de mayor incidencia en la práctica educativa y por ello concita atención. Adviértase que en Capítulos anteriores se ha visto como las discusiones acerca de la mejora de la enseñanza del Derecho se centran en los Planes de Estudio, área en que las corporaciones profesionales han sido tradicionalmente más críticas de la labor de las Facultades de Derecho. Y conforme al MC CRATE Report paradójicamente es precisamente en esa área en que las Facultades han realizado la mayor cantidad de cambios intentando ser receptivas a las críticas.-

Su dominio en la enseñanza del Derecho es de interés no sólo para quienes lo elaboran, técnicos o el Consejo Académico, sino también y especialmente para sus ejecutores concretos que son los docentes.

También para los alumnos que reciben su formación basada en ese currículo, y para quienes participan en su evaluación, en aquellos casos en que se

produce.<sup>265</sup> “El currículo abarcado por los procedimientos de evaluación es, en definitiva, el currículo más valorado, la expresión de la última concreción de su significado para profesores que así ponen de manifiesto una ponderación, y para alumnos que, de esa forma, perciben a través de qué criterios se les valora”.<sup>266</sup>

Etimológicamente Currículo que proviene del latín currículum, es un neutro (-um), y es plural (currícula). La terminación "...ulu..." señala que es un diminutivo. Procede de la palabra cursus, que significa carrera, curso. Por tanto, currículum vendría a significar "carrerilla", "cursillo". En Roma se hablaba del "cursus honorum", el curso, carrera o camino "de los honores", el que seguía el ciudadano que iba ocupando, por sucesivos comicios, las magistraturas .republicanas, desde edil hasta cónsul, el camino en el que estaba establecido el orden y la jerarquía por la que se regían las magistraturas romanas, así como el modo de cumplirlas. Dicha carrera quedó regulada en el año 180 a. C. por un decreto que estipulaba su ordenación de menor a mayor rango y la edad mínima para desempeñar cada uno de los cargos.

---

<sup>265</sup> Si bien no es común en las Universidades Públicas existen experiencias y en las Privadas, incluso con participación de los Alumnos

<sup>266</sup> SACRISTAN, Gimeno J., “El Curriculum. Una reflexión sobre la práctica”, Editorial Morata. Págs. 373, Madrid 1988

La teoría curricular comenzó a desarrollarse en las Ciencias de la Educación a principios del Siglo XX y ha alcanzado notables desarrollos.

En un sentido general puede expresarse que el currículo actúa como el puente entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el programa que permite organizar el proceso de enseñanza. En ese sentido cada currículo está influenciado por la teoría educativa que lo fundamenta.

Por ello puede ser interpretado como una secuencia de actos educativos que conforman un proceso, el proceso de enseñanza aprendizaje, fundamentado en criterios pedagógicos y didácticos.

### **Algunos Conceptos sobre Currículo**

El concepto ha evolucionado con el desarrollo de la teoría curricular, y por ello se mencionarán algunas definiciones de la variada gama que existen formuladas a los efectos ilustrativos y de manera enunciativa.

F. Bobbit, es considerado el padre de la teoría curricular, y en 1918 en “The Curriculum” formula lo que se considera el primer tratado sobre currículo. Enmarcado en pleno desarrollo industrialista sostenía que había dos escuelas opuestas del pensamiento educativo. Por un lado los que veían resultados puramente subjetivos, la mente

enriquecida, las apreciaciones rápidas, las sensibilidades refinadas, la disciplina, la cultura. Para quienes concebían así la Educación, el fin de la misma es la habilidad de vivir, más que la habilidad de producir.

Por otro lado consideraba que estaban los que sostienen que la educación consiste en atender primero y conscientemente, a la acción práctica eficiente en un mundo práctico, por lo que en una época de eficiencia y economía se buscaría eliminar lo inútil.

En un sentido adecuado a la segunda de las escuelas identificada con el industrialismo esboza la definición sobre el currículum considerado como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo, y serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo.

Angulo (1994): “serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta”.

Ralph Tyler (1949): “todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales”.

Hilda Taba (1962): “todos los currículum están compuestos de ciertos elementos: declaración de metas y de objetivos



específicos; selección y organización del contenido; ciertos patrones de aprendizaje y enseñanza y un programa de evaluación de los resultados”.

Robert Gagné, (1967): “secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto simple, siempre que las capacidades descritas por las unidades específicas precedentes (en la secuencia) hayan sido ya dominadas por el alumno”.

Glatthorn: “es el plan hecho para guiar el aprendizaje en las escuelas, usualmente representado en documentos de diversos niveles de generalidad, y la actualización de esos planes en la clase, según lo experimentan los alumnos y lo recogen los observadores; aquellas experiencias que ocurren en un ambiente de aprendizaje que también influye en lo que se aprende”.

Stenhouse (1975): “es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta instruccional. En ese sentido deberá portar bases y principios generales para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo)”

Glazman y de Ibarrola (1978): “proceso dinámico de adaptación al cambio social, en general, y al sistema

educativo en particular”.

Arnaz (1981): “plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”.

Alicia de Alba (1991): “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc,) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, propuesta que está conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum”

Otmara González: “proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular a efectos de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado”.

## **Visiones acerca del Currículo**

Las distintas definiciones abarcan variados conceptos sobre el Currículo.

No obstante en lo que interesa a este trabajo destacaremos que las mismas pueden sintetizarse en dos visiones:

Reduccionista: para esta visión el currículo se reduce al programa de la asignatura o el plan de estudios de la carrera Profesional. La idea de asignaturas proviene de sus orígenes, dado que los contenidos estaban constituidos por lo "asignado", una selección de los capítulos, de las distintas disciplinas científicas.

Esta es la visión que considero predominante en las Facultades de Derecho. Toda discusión acerca de la enseñanza del Derecho se suele centrar en el debate del Plan de Estudios, de las materias que deben incluirse, resistiendo la revisión de las prácticas escudándose en la Libertad de Cátedra.

Amplia: esta visión supera lo estructurado y considera que el currículo debe analizarse en su operacionalización, en su implementación, desde el aula pero además fuera de esta, en las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del salón de clases, sin limitarse al Plan de Estudios formal.

En la visión amplia el currículum llega a ser reconocido como todo lo referente al actuar diario en la institución educativa fundamentalmente al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ello, técnicamente y a despecho de lo que ocurre generalmente en las Facultades de Derecho, ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la institución. Gimeno SACRISTAN sintetiza esta posición al expresar que el currículum “es un cruce de prácticas”.<sup>267</sup>

Desde el punto de vista de la visión amplia, el currículum posee diversos planos de expresión:

- a) Estructural-formal: es el plano donde se expresan las definiciones de política educativas sobre el currículo, las disposiciones oficiales sobre los planes y programas.
- b) Procesal-práctico: es el plano instrumental, la forma cotidiana de llevar adelante la enseñanza, lo operativo a través del desarrollo de una determinada propuesta curricular en el Aula y en la tarea curricular extra áulica como lo son los proyectos de extensión, las visitas a instituciones, los servicios y otros. Aquí el currículum es lo que se hace desde la tarea Docente.

---

<sup>267</sup> SACRISTAN, Gimeno J., Ob. Cit.

Desde el punto de vista del proceso de aprendizaje comprende lo que el Docente enseña, como lo que se pretende lograr para el Alumno y por ello comprendido en las evaluaciones.

Subsidiarios del plano Procesal-práctico son el currículo oculto, el currículo nulo y el extra currículo. El currículo oculto no es explícitamente expresado por los Docentes y se accede al mismo principalmente mediante la observación de sus prácticas.

El currículo nulo está conformado por los contenidos que no se enseñan, y que en el caso de la enseñanza del Derecho adquiere relevancia cuando la extensión de los Cursos obliga a seleccionar algunos contenidos para ser enseñados lo que supone tácitamente obviar otros.

Resulta tan interesante analizar los criterios de selección implementados por los Docentes, como los criterios por lo cual algunos contenidos no obstante estar en el currículo formal, no son considerados importantes y no se enseñan.

El extra currículo comprende todas aquellas experiencias educativas desarrolladas pero que no constan en el currículo formal por lo que no forman parte de sus contenidos. Son los temas que se enseñan fuera del programa.

El plano Procesal-práctico es un plano enormemente rico, pero como se dijo, en la enseñanza del Derecho suele quedar afuera de la evaluación, para centrarse en el plano estructural-formal.

Hay que tener en cuenta que desde esta visión, lo cotidiano de la tarea áulica no se agota solamente en la metodología de enseñanza, sino como se refirió “en todas las prácticas”. Las mismas engloban un universo más complejo, y por ello se habla de currículum explícito y oculto, de códigos y gramáticas que permiten interpretar el escenario del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante realizar esta aclaración porque se suele exponer, en un intento de superar el plano estructural-formal, que una concepción general de la enseñanza del Derecho debe responder a las preguntas por 1. La concepción del Derecho; 2. Las formas de enseñarlo y 3. Los objetivos de la enseñanza.<sup>268</sup>

Nosotros pensamos que para desentrañar la concepción de la enseñanza del Derecho en cualquier facultad hay que auscultar los dos planos de expresión del currículum en su integridad y que para ello hay

---

<sup>268</sup> BÖHMER, Martín F., "Introducción" en Böhmer, Martín F. (comp.), “La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía”, Barcelona, Gedisa, 1999, págs. 14 y 15

que responder muchas preguntas más u muchos más factores.

Raymundo GIL RENDON amplía los factores de estudio a 1. La concepción del derecho y el poder; 2. Los métodos de enseñanza-aprendizaje; 3. Los fines de la enseñanza; 4. Los sujetos que intervienen en el proceso (profesores y estudiantes de la facultad) y 5. Los planes y los programas de estudio.<sup>269</sup>

No obstante entendemos que desde una visión amplia falta apuntar otras cuestiones. A saber las experiencias de aprendizaje, los elementos y representaciones culturales, los instrumentos de planeamiento, los códigos de conocimiento educativo, las formas del aprendizaje, la infraestructura disponible, los mecanismos de coordinación entre los estamentos de la Facultad y los Docentes y fundamentalmente los sistemas de evaluación curricular. Y obviamente tratándose de la enseñanza el objeto en análisis, y no el objeto del Derecho, no puede dejar de analizarse las concepciones pedagógicas explícitas o implícitas prevalecientes.

---

<sup>269</sup> GIL RENDON, Raymudo, “La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado”, puede consultarse en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/14/ens/ens6.htm>

En suma hay que responder más preguntas acerca del currículo si pretendemos entender la concepción general de la enseñanza del Derecho. A título de ejemplo señalaremos sólo algunas<sup>270</sup>:

EPISTEMOLÓGICAS: ¿qué es lo que debe estimarse como contenido curricular válido dentro de la carrera de Derecho?

IDEOLÓGICAS: ¿qué conocimiento es más valioso? ¿A quién es atribuible? ¿Quién está habilitado para seleccionarlo? ¿Con qué criterios?

TÉCNICAS. ¿Cómo se hace accesible el conocimiento a los estudiantes de Derecho?

ESTÉTICAS: ¿cómo se vincula el conocimiento curricular de la carrera de Derecho con la vida y los significados personales de los estudiantes? ¿Cómo se procede “artísticamente”, como diseñadores de currículo y docente, para hacer esta relación?

HISTÓRICAS: ¿qué tradiciones existen en el campo de la enseñanza del Derecho que nos pueden ayudar a responder estas preguntas? ¿Qué otras fuentes se requieren para ir más adelante?

Como hemos visto en capítulos anteriores, existe cierta correspondencia entre el método de

---

<sup>270</sup> COX, Cristian D., “Introducción a las teorías del currículum y la enseñanza”, Material de Clase para esa asignatura en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Noviembre 2004



practicar el Derecho de los juristas, y las formas de la enseñanza del mismo, pero sólo la investigación empírica permite indagar efectivamente en la concepción real, porque el currículo como práctica es algo que muta constantemente, la dinámica supera cualquier propuesta formal pasible de ser estudiada. Además los Docentes toman decisiones curriculares continuamente sobre la marcha del proceso de aprendizaje que lo retroalimentan continuamente.

### **Currículo de Derecho y práctica universitaria**

Se suele decir que es necesario que la educación superior universitaria, y dentro de ella la formación de Abogados, promueva el aprender a aprender bajo propuestas viables que integren la magnitud de la problemática de la formación profesional en una sociedad del conocimiento y en un mundo cambiante. Para ello se requiere la elaboración de un planeamiento didáctico, ético y práctico que involucre transversalmente los valores en los contenidos en los programas que ofrezca la institución.

Desde ese punto de vista la construcción de un currículo, en su visión amplia, no sólo deberá corresponder entonces a uno de los objetivos principales del quehacer universitario, sino que deberá fortalecer la integración de la praxis en los campos en que el estudiante se desenvolverá en un futuro como profesional Abogado.(Romana, 2006)

Por ello el programa de formación de Abogados debe dar respuesta a las necesidades de formación de los egresados, debe responder al perfil del profesional Abogado, y a las competencias que debe presentar el graduado.

Es necesario, por lo tanto, que el currículo aplicado para la formación de Abogados sea conveniente, debiendo estar fundamentado en las necesidades de la formación profesional de los mismos, necesidades que lo originan. Los Docentes de Derecho deben tener claro para qué es el programa, a quién va dirigido, y divisar la coherencia imprescindible entre los objetivos de la enseñanza que se fijen y el perfil del profesional.

El resultado de ello, que a veces no se tiene presente, es que los conocimientos a desarrollar para formar a los Abogados, tanto los contenidos en los Programas como los seleccionados por los Docentes, y el sistema que conforman debe ser coherente, corresponderse con las habilidades a formar, para acercar las posiciones entre formación teórica y práctica, entre formación académica y formación profesional. La distancia existente es lo que, como se ha visto, más se critica en todos lados desde las corporaciones profesionales.

Analizando las necesidades del currículo universitario desde un punto de vista educativo se suele señalar una serie de deficiencias respecto de las necesidades

apuntadas, que en el caso de la formación de los Abogados resultan aplicables a lo que se puede visualizar en términos generales.

Señala que generalmente los currículum vigentes se caracterizan por ser estáticos y cerrados, elaborados de forma jerárquica, con poca implicación por parte de los profesores.

No existe una armónica relación entre los componentes fundamentales del diseño curricular (perfil, plan de estudios y programas de formación), dado que es frecuente que los planes se elaboren sin ser precedidos de la confección de los perfiles profesionales de los Abogados.

Y que fundamentalmente las materias sean impartidas por los Docentes de Derecho sin que los mismos tengan necesariamente en consideración la función que cada una tiene en la formación profesional, guiándose en muchos casos por otras razones, explícitas o implícitas, como sus representaciones culturales, su experiencia o sus gustos.

Por otro lado los contenidos se presentan en forma de paquetes de conocimientos ya elaborados bajo la forma de programas estáticos, sin unidades de acción ni expectativas de logros, listos para ser asimilados, favoreciéndose la enseñanza de carácter sumativa, intelectualista, en muchas ocasiones

favoreciéndose la instrucción sobre la educación, la información sobre la formación.<sup>271</sup>

### **El Rol de los Docentes de Derecho y el Currículo**

Los Docentes de Derecho deben tener presente que desde el punto de vista de la visión amplia del currículo, ellos poseen un protagonismo determinante. Entre el plano formal estructural de los Planes de Estudio de Derecho y la práctica áulica, existe un entramado muy rico. Los contenidos que realmente se imparten en el Aula suelen diferir del plano formal, por diversas razones: por falta de tiempo, por necesidad de actualización, etc., pero siempre por decisión de los Docentes, que organizadamente dentro de la cátedra o de manera individual, realizan la selección de los contenidos.

Además reiteramos, la dinámica en el proceso de enseñanza es mucho más amplia, más rica, más compleja y variable que cualquier planificación que pueda realizarse; el Docente y su experiencia, sus vivencias, sus conocimientos, sus motivaciones modifican de continuo en diferentes formas el proceso de enseñanza aprendizaje

Por ello siempre se indica, y en el caso de la enseñanza del Derecho debe reafirmarse, que cada vez que se reflexione acerca del currículo se debe tener como premisa el reconocimiento del rol activo de los Docentes que

---

<sup>271</sup> GONZÁLEZ, Otmara, “Curriculum: diseño, práctica y evaluación”, Universidad de La Habana 1994

participan y de la existencia de los mismos con concretas características personalógicas, que influyen el proceso de un modo determinante.

Repensar la propia tarea es un deber profesional y ético, una deuda con “los valores que la educación debe fomentar en sus ciudadanos para construir naciones sólidas y democráticas”.

### **Currículum, Pedagogía Jurídica y Evaluación**

En este sentido se debe advertir que existe una relación difícil de escindir: El currículum es lo que cuenta como conocimiento válido para la formación de los Abogados; La Pedagogía Jurídica es lo que cuenta como los modos de transmisión de ese conocimiento; y la Evaluación es lo que cuenta como manifestación válida de éste conocimiento por parte del Alumnos.

Por ello mientras mantengamos el 80 % de los Docentes sin formación pedagógica será muy difícil mejorar.

Para correlacionar lo que cuenta como formación, con los perfiles profesionales y competencias que se estimen necesarias, se requieren prácticas que no han llegado a la mayoría de las Aulas de Derecho.

a) Los Contenidos que cuenten como válidos deben pretender la formación integral del profesional.

Actualmente la mayoría apunta exclusivamente a lo cognitivo y por ello la mayoría de las clases continúan siendo expositivas y magistrales. El conocimiento en la formación jurídica, de historia europea continental se organiza como “teorías”, como un conjunto sistemático de enunciados que aspiran a puntualizar una rama del sistema normativo. Cada rama del sistema normativo suele equivaler a un Código, aunque existan ramas del sistema normativo no codificadas como el Derecho Administrativo.

b) Muchos Docentes deben desplazar el centro de la enseñanza desde su propia figura, abandonando su egocentrismo, para colocar el foco en el aprendizaje del Alumno.

c) Deben privilegiar el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y la imaginación de sus Alumnos y no el apego a las teorías dogmáticas, muchas de su propia pluma.

d) Una Pedagogía Jurídica debe basarse en la construcción y reconstrucción permanente del conocimiento jurídico en diálogo permanente entre los saberes del Docente y las preocupaciones del Alumno.

e) El saber jurídico no es un saber por el saber mismo que se retroalimenta en la teoría y el dogmatismo. El saber jurídico significa saber ser Abogado,

saber hacer lo que debe realizar un Abogado y saber aprender a seguir siendo Abogado aprendiendo.

f) Para ello hay que limitar el conocimiento dogmático del Derecho, tornándolo en el desarrollo de las capacidades, competencias y destrezas necesarias para ser Abogado.

Las capacidades, competencias y destrezas necesarias para ser Abogado, significan que los estudiantes deben ser formados en una Pedagogía Jurídica que los prepare para el desarrollo de procesos mentales de orden superior: análisis de casos concretos, resolución de problemas, toma de decisiones como Profesional del Derecho, entre otros.

g) La Pedagogía Jurídica debe tener presente en su desarrollo que esos procesos mentales de orden superior que conforman competencias complejas no pueden ser resueltas con propuestas tradicionales como las clases expositivas y magistrales. Requieren actividades áulicas complejas como las tareas de investigación, el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, etc.

h) Los temas y experiencias de aprendizaje, derivados de los contenidos deben centrarse en las necesidades de formación de los perfiles profesionales de los Abogados y no en los intereses de los Docentes. Los

contenidos jurídicos no son fines en si mismos para satisfacción del Docente sino medios para el desarrollo de las capacidades y destrezas que los Alumnos requieren para ser habilitados profesionalmente.

i) Teniendo presente la realidad actual y la percepción pública, la Pedagogía Jurídica debe integrar los contenidos conceptuales con los valores y actitudes que la Educación debe promover pero que la sociedad reclama de los Abogados.<sup>272</sup>

### **Pedagogía Jurídica y Código de Conocimiento Educativo**

El conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia: las formas de experiencia, identidad u relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo.

Teniendo presente la trilogía de la que se ha hablado en el párrafo anterior, entre currículum, pedagogía jurídica y Evaluación, se debe tener presente que

---

<sup>272</sup> Estos principios básicos guardan correlación y se inspiran en lo que se consideran los principios presentes en los Documentos Curriculares Pedagógicos en América Latina para lo puede ampliarse en FERRER, G. (s.f.) Aspectos del currículum prescrito en América Latina: revisión de las tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]



los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía jurídica y la evaluación constituyen el denominado código de conocimiento educativo.

“El código es un principio regulador (de las experiencias del sujeto) que se adquiere tácita e informalmente; no se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo que se adquiere el código lingüístico, el código gramatical...”<sup>273</sup>

El código incorpora en el sujeto lo que “...piensa, el modo de ser y cómo se ocupa el lugar en el que se está. .... Seleccionan e integran significados relevantes, formas de realización de esos significados y contextos evocadores”.<sup>274</sup>

En el nivel de las conductas que el Docente desarrolla en el plano institucional, los significados relevantes se expresan como prácticas discursivas, las formas de realización de esos significados como prácticas de transmisión y los contextos evocadores como prácticas de organización.

---

<sup>273</sup> PEZZETTA, Silvina, “La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica” en Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social”, N° 30 2007 Pág. 70 puede consultarse en <http://www.centrodefilosofia.org.ar/revcen/RevCent308.pdf>

<sup>274</sup> PEZZETTA, Ob. Cit. Pág. 70

Examinar esos códigos educativos o principios subyacentes aporta la posibilidad de comprender la clasificación o distribución del poder y la enmarcación o control a partir de las cuales cada experiencia educativa adquiere una característica distintiva.

Desde este punto de vista los códigos de conocimiento educativo son una suerte de gramática pedagógica, principios de orden y de desorden tácito.

¿Por qué es importante descentrar los códigos de conocimiento educativo subyacentes en la pedagogía jurídica? Porque en definitiva el currículum es un dispositivo pedagógico organizado socialmente dentro de la institución educativa en función de esos principios de clasificación (distribución del poder en las relaciones pedagógicas) y enmarcamiento (control).

La hipótesis de utilizar los códigos de conocimiento educativo como esquema interpretativo de análisis para comprender los principios subyacentes en el currículum, la pedagogía y la evaluación ha sido desarrollada por Basil BERSTEIN quien se basa en considerar que el espacio educativo es un medio de control social.

## **La clasificación**

En la teoría de BERSTEIN<sup>275</sup> la clasificación abrevia en la teoría de DURKHEIM y su tesis sobre la división del trabajo en la sociedad, lo que vincula con el poder. Este poder es el que determina categorías y los límites entre ellas. La clasificación es una función del poder al momento de determinar categorías. Las clasificaciones (que pueden serlo de...asignaturas,... entre otros) pueden ser fuertes o débiles. La primera significa una delimitación absoluta entre categorías, que no pueden ser confundidas. La segunda implica límites difusos y categorías menos especializadas que en el primer caso.”<sup>276</sup>

Por ello la clasificación, curricularmente hablando, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo de la

---

<sup>275</sup> BERNSTEIN, Basil, “La Estructura del Discurso Pedagógico”, Ed. Morata Colección Educación Crítica, 1996, revisión de “Class and pedagogies: visible and invisible, en “Class, Codes and control”, Vol. 1 y 3 RKP London; SADOVNIK, Alan R., “Basil Bernstein”, en Rev. Perspectivas, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703 ver en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Thin\\_kersPdf/bernsteins.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Thin_kersPdf/bernsteins.pdf), PALAMIDESSI, Mariano, “El estructuralismo en la sociología de Basil Bernstein”, Rev. Discurso Año 1 n° 2001 puede consultarse en [http://www.revista.discurso.org/articulos/Num1\\_Art\\_Palamidessi.htm](http://www.revista.discurso.org/articulos/Num1_Art_Palamidessi.htm) y PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

<sup>276</sup> PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación nos da, la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum.

Partiendo de la base que la clasificación como principio subyacente de distribución del poder en las relaciones pedagógicas, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos, ello supone el determinar diversas cuestiones, no solamente en el plan de estudios formal, sino además en el dictado concreto de las materias, en la actividad áulica de los Docentes.

Entre las diversas cuestiones se pueden mencionar las siguientes:

a) Qué se selecciona como válido y qué queda afuera del currículum, o denominado currículum nulo; es decir, qué contenidos jurídicos comprenden los programas formales, y qué contenidos jurídicos concretamente se imparten en el Aula y qué queda afuera de la selección. Sabemos que los programas de las Materias suelen ser elaborados y propuestos por cada Cátedra quien realiza su propia selección. Es más suele existir la misma materia con dos Cátedras diferentes y con dos programas también diferentes. Sabemos que, sentada esa base, en las Cursadas por el factor tiempo difícilmente se impartan todos los temas del programa y por ello suele haber una segunda selección.

Selección que a veces realiza la Cátedra en trabajo conjunto, a veces el Titular y a veces cada Docentes. Esta selección es fundamental porque traduce lo que los Docentes, más allá de los programas formales, han decidido que es el conocimiento valioso para la formación de un Abogado, qué es aquello en lo que el futuro profesional no estará formado y como se interrelacionan y estratifican.

b) Qué lógica lo estructura u ordena al Currículum, porque ello condiciona las prácticas de distribución del conocimiento.

c) Los principios de clasificación se expresan de diferentes formas, adoptando clasificaciones fuertes, por ej. Cuando una materia está aislada de otra, o flexibles cuando las fronteras de contenidos son borrosas más difíciles de discernir.

### **El Enmarcamiento**

De la misma manera que el concepto de clasificación se relaciona con el poder, el concepto de enmarcamiento se relaciona con el control.

“El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es

decir, entre transmisores y adquirentes.<sup>277</sup> El enmarcamiento significa saber quien pone las reglas de control de la comunicación, lo que debe ser aprendido para poder operar dentro de éste. Lo mismo que con el código, las reglas del enmarcamiento no se explicitan, hay que deducirlas. ...El enmarcamiento puede ser fuerte o débil. Sí es lo primero, entonces el control estará claramente en posesión del que transmite el mensaje. Sí es lo segundo, este control se transfiere al receptor del mismo.”<sup>278</sup>

Por ello, “el concepto de enmarcación se usa para determinar la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe (...) a la relación pedagógica específica docente/alumno. (...) Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido, se borra.”<sup>279</sup>

Como este principio subyacente se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe, algunas cuestiones que se determinan a

---

<sup>277</sup> LISTA, Carlos y BRÍGIDO, Ana María, “La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica”, Córdoba, Sima, 2002, pág. 6. cit. Por PEZZETA, Silvina, Ob. Cit.

<sup>278</sup> PEZZETTA, Silvina, Ob. Cit.

<sup>279</sup> BERSTEIN, Ob cit.

partir del mismo son las siguientes:

a) El establecimiento de marcos de jerarquía, de la posibilidad o límites entre las instituciones y los profesores, regulando las prácticas de los profesores y las relaciones entre éstos y los alumnos

b) Ello conforma parte de un sistema de mensajes. El sistema de mensajes que socialmente conforma la pedagogía.

### **Curriculums de Colección y de Integración**

Según el grado de clasificación y enmarcamiento, o sea según cómo se expresen las relaciones de poder y control, los currículums, en tanto que dispositivos pedagógicos socialmente organizados, podrán ser catalogados como “de integración” o “de colección”.<sup>280</sup>

El análisis sobre esta base, se fundamenta en las denominadas “Pedagogías Invisibles”, que son las estructuras subyacentes, los principios y las reglas de organización del currículum más que la descripción de sus elementos visibles y formales.

Las Pedagogías Invisibles, no sólo organizan los intercambios materiales entre los sujetos sino que al internalizarse controlan las formas de pensar, valor y

---

<sup>280</sup> BERSTEIN, Basil, Ob cit.

actuar de los diversos agentes del sistema, en particular, los profesores.<sup>281</sup>

Al aplicar estas categorías de análisis sobre el currículo en una práctica determinada, surgen analíticamente dos esquemas de referencia, tanto para la clasificación como para la enmarcación: fuerte y débil.

Cuando la clasificación es fuerte, los límites entre las asignaturas están claramente definidos, cada materia está aislada de la otra y ordenada en una jerarquía de importancia.

Esto ocurre generalmente en los Planes de Estudio de Derecho, donde las materias tienen límites fuertes entre ellas, y no es habitual el desarrollo de ejes integradores. Además las materias suelen tener categorías de importancia tanto entre Docentes como Alumnos que recogen ese mensaje. Se considera claramente que las “codificadas” son las “que valen” y que las “humanísticas” son las complementarias. Ello revela un concepto subyacente de las materias que supuestamente son importantes para el perfil del

---

<sup>281</sup> BERNSTEIN distinguía entre la práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella transmite; entre la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico. Y afirmaba que su lógica interna como transmisor cultural se encierra en un conjunto de tres reglas: jerárquica, de secuencia y de criterio. La naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda práctica pedagógica. BERNSTEIN, Basil, Ob. Cit. “La Estructura del Discurso Pedagógico” Capítulo II La Clase Social y la práctica pedagógica” Págs. 72 a 99



“Abogado litigante”. En función de esos mensajes he escuchado, siendo Alumno y luego Docente, a otros Docentes que transmiten claramente la idea de la falta de importancia de materias como Filosofía del Derecho.

Por otro lado, como se dijo, la clasificación suele ser tan fuerte que los límites de las materias están fijados, aún en la misma, entre Cátedras y los programas difieren.

Los Alumnos que reciben ese mensaje de clasificación fuerte, elaboran su propio itinerario curricular inter materias, e inter cátedras, y se ha reseñado el ejemplo que ese itinerario sea publicado como “asesoramiento” del Centro de Estudiantes a los Alumnos.

Ello deriva en que el trabajo ínter cátedras, base del aprendizaje interdisciplinario, sea poco frecuente. Falta trabajo en equipo y las cátedras suelen trabajar aisladas entre si.

Los Horarios de las materias están tabulados de acuerdo al grado de valor asignado, por lo que se suele categorizar entre materias cuatrimestrales, semestrales y anuales, conforme a una taxativa carga horaria fija.

Si la clasificación es débil prevalece la relación inter cátedras y la enseñanza en base a proyectos o

temas de estudio/investigación, la integración en base a ejes vertebradores como pueden ser los ejes socio profesionales, y un marco cooperativo entre docentes. Todas las materias son importantes y los Docentes transmiten ese mensaje. Y por ende los horarios pueden ser flexibles y no representan categorías jerárquicas entre materias.

Si la enmarcación es fuerte, es decir, si el grado de control del Docentes sobre los aspectos de la relación pedagógica como la selección, transmisión, secuencia, ritmo, etc., de la transmisión y adquisición del conocimiento es fuerte, el Docente por ejemplo determina unilateralmente lo que va a ser transmitido.

Además, no se contemplan los intereses de los Alumnos y el ritmo de aprendizaje es fijado autocráticamente por el Docente, que concentra toda la información.

Normalmente la modalidad de Evaluación es única y usualmente es un examen escrito de simple evocación memorística.

Si la enmarcación es débil el Docente es más amplio a atender los temas que por su actualidad u otras razones resultan de interés de los Alumnos, y es proclive a acordar los tiempos de aprendizaje y modos de evaluación. En general la conducción del aprendizaje posee una mayor

amplitud de criterio al consenso sobre las necesidades de formación de los Alumnos.

La Evaluación contempla múltiples modalidades adaptadas en función del proceso de aprendizaje. Incluyen evaluación continua, trabajos en clase y evaluación por el profesor.

Para comprender mejor estos conceptos se ilustra con el siguiente Cuadro elaborado por el Prof. Cristian D. COX<sup>282</sup>.

### Tipología de tipos de currículum siguiendo a BERNSTEIN

<b>Enmarcamiento</b>		<b>Clasificación</b>	
Los grados relativos de control del profesor y el alumno sobre la selección, transmisión, secuencia, ritmo, etc., de la transmisión y adquisición del conocimiento		Construcción y mantención de límites entre los contenidos curriculares; su interrelación y estratificación	
<b>Débil</b>	<b>Fuerte</b>	<b>Débil</b>	<b>Fuerte</b>
Poco claro qué es y qué no es apropiado como materia de aprendizaje Relación profesor/alumno de descubrimiento-negociación Ritmo de aprendizaje negociado	Profesor/sistema determina el material apropiado para ser transmitido Ritmo de aprendizaje es determinado por el profesor o el currículum Profesor tiene toda la información a ser aprendida por el alumno	Los contenidos se mezclan unos con otros Los límites no son claros o bien mantenidos La jerarquía de los contenidos (si existe alguna) no es clara	Disciplinas o asignaturas claramente aisladas con fronteras o límites fuertes Asignaturas ordenadas en una bien aceptada jerarquía de importancia y valor

<sup>282</sup> COX, Cristian D., “Introducción a las teorías del currículum y la enseñanza”, Material de Clase para esa asignatura en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Noviembre 2004

Cuanto más fuertes se manifiestan las categorías de clasificación y enmarcamiento se dice que estamos ante un Currículo de Colección. Cuanto más débiles, se dice que estamos ante un Currículo de Integración.

La transición de un Currículum de Colección a uno de Integración ha sido graficada por el Prof. COX de la siguiente manera:

### **Movimiento del currículum tipo *colección* al tipo *integrado***

	<b>Colección</b>	<b>Integrado</b>
<b>Contenido del currículum</b>	Asignaturas	Abordaje basado en la indagación de tópicos y temas
<b>Organización de la enseñanza/aprendizaje</b>	Horario fijo	Horario flexible
<b>Org. de los grupos de alumnos</b>	Distinguidos por niveles de habilidad	Mezclados
<b>Elección concedida a los alumnos</b>	Estrictamente limitada	Amplia
<b>Evaluación del aprendizaje</b>	Una sola modalidad (usualmente examen escrito)	Múltiples modalidades (incluyendo trabajo en clase y evaluación por el profesor)
<b>Control de alumnos por el profesor</b>	Jerárquico	Interpersonal
<b>Rol de los profesores</b>	Profesores no dependen unos de otros	Profesores trabajan en equipos interdependientes

Cuando en los Cursos de Capacitación Docente de post grado, incentivamos la reflexión de los Docentes sobre su propia práctica, utilizando las categorías de análisis descriptas precedentemente, suelen identificarse

sin dudas con una práctica curricular enmarcada en Currículums de Colección.

Es que este parece ser el modelo subyacente por lo menos en las Universidades Públicas.

En primer lugar parece ser el modelo “heredado”, es decir recibido de la tradición académica de aquellos Docentes que viven añorando otros tiempos y otros Alumnos, y siguen creyendo que lo más importante no son las competencias necesarias para ser Abogado sino su propia materia.

En un mundo signado por la inestabilidad que exige cada vez más reflexión, y por las crisis económicas, consideran que materias como Economía Política, Filosofía o Sociología son accesorias al estudio de Códigos normativos que mutan frecuentemente.

Para los noveles Docentes, el entorno de ese modelo curricular en el que han crecido como Alumnos, resulta “amigable” y más fácil de acomodar en sus representaciones.

El modelo de Integración requiere además otras condiciones que no son fáciles de implementar, que requieren mayores esfuerzos, entre ellos los presupuestarios.

En nuestras Facultades de Derecho no suele haber Docentes dedicados exclusivamente a la enseñanza, sino que en general se la considera una actividad accesoria a alguna forma de actividad profesional. Por el contrario, en países como España con mayor cantidad de Docentes full time los Colegios de Abogados suelen criticar la falta de ejercicio profesional de los Docentes, que consideran, los limitan en el campo de su enseñanza.

A esos efectos, cuanto más compartimentado es el modelo de Asignaturas y más fuerte es la clasificación, más funcional es a una modalidad en la que los Docentes desempeñan la actividad de enseñanza como una práctica que da CV o cierto prestigio, porque la dedicación es en tiempo compartimentado y limitada en referencia al trabajo que requeriría un Currículum de Colección.

Obviamente para trabajar con Docentes de tiempo completo que resultan imprescindibles para desarrollar un Currículum de integración, se requieren mejores salarios y más presupuesto con lo cual resulta funcional a la realidad de los limitados presupuestos oficiales, o los “eficientizados” presupuestos privados.

Otra variable asociada a la cuestión, es que para aplicar un Currículo de Integración, es inviable el sistema de Alumnos Libres. Pero este sistema en algunas Facultades

concita la actividad de muchos Alumnos que ven simplificado su paso por la Facultad en términos organizativos, pero dificultado en términos de formación.

Es de destacar que en algunas Facultades de Derecho Públicas se viene evolucionando. Por caso recordamos que en nuestras épocas de estudiante, sobre 28 materias que contenía el plan de estudios, solamente pudimos acceder a dos cursos por la falta de cupos. Lo absurdo, es que pudimos acceder a los cursos de esas materias, porque en esa jerarquización cerrada del valor de las materias imperante, eran asignaturas respecto de las cuales nadie consideraba importante ingresar a sus cursos y por ello sobran las vacantes.

Actualmente la tendencia tiende a integrar a todos los Alumnos en los Cursos, aunque subsiste el sistema de Alumnos libre con caudal importante.

Asimismo al tener el Docente su trabajo tan compartimentado, obviamente que las modalidades de evaluación no suelen presentar grandes alternativas. Es que las mayores alternativas de evaluación requieren más tiempo de trabajo y por ello se suele recurrir a lo más fácil de formular que es la evocación memorística simple.

La compartimentación de los tiempos y espacios suele llegar al paroxismo en el inicio de los Ciclos

Lectivos en a veces, una verdadera lucha por las bandas horarias.

La arquitectura en instituciones educativas, se considera que cada vez más debería aportar un marco pedagógico. Para un currículo de Integración se requiere una arquitectura flexible que propicie el trabajo en equipo, en proyectos. No obstante se puede ver que hasta el equipamiento mobiliario nuevo suele seguir respondiendo al modelo del Currículo de Colección. Por ejemplo se siguen adquiriendo pupitres unidos entre si que no permiten una adecuada clase taller. En realidad es mobiliario que implícitamente se adecua a que los Alumnos continúen siendo meros receptores pasivos.

Algunos Docentes creen que el Currículo de Colección favorece además la transmisión del Derecho Positivo cuyos contenidos se sacralizan, descuidando la formación humanística y de la comprensión de los futuros Abogados.

Se percibe además que la mayor interacción del currículum de integración, importa una mayor exigencia para el docente, por ser un esquema de mayor intervención del alumno, y por ende de mayores inquietudes de su parte, que deben, necesariamente, ser satisfechas por el docente. Esto no es fácil de abordar para los Docentes que



poseen un tiempo limitado y compartimentado para los cursos, entonces suelen aborrecer a los Alumnos reflexivos que interrumpen las clases con preguntas.

El currículum de colección garantiza que los Alumnos cumplen las instancias sumativas de promoción, pero no garantiza los aprendizajes y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión de Abogado.

Algunos Autores sostienen que lo que podríamos decir son las características del Currículo de Colección, son las que predominan en todas las Facultades Latinoamericanas. Por caso se afirma que “No se observa un currículum que considere suficientemente los aspectos éticos o sociales del fenómeno jurídico. Ese currículum es deficitario en lo relativo a las destrezas requeridas por la profesión. No existe, en general, un desarrollo amplio en la enseñanza de técnicas de litigación, métodos alternativos de resolución de conflictos o destrezas asociadas a la oralidad. La ciencia legal latinoamericana es deductiva y sistemática, predominantemente normativa y carente de orientación empírica o sociológica (del tipo law and society o law and economics). Se observa ausencia en la formación de destrezas (skills) y valores asociados a la ética de la profesión. La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es altamente ritual y formalista y no es difícil

apreciar en ella un cierto autoritarismo en la relación profesor-alumno. Enfatiza, por sobretodo, la retención memorística de la información previamente entregada por el profesor. No suelen evaluarse destrezas en el área de la investigación bibliográfica, ni tampoco en la escritura de papers. La metodología de enseñanza predominante en la región es la “clase magistral” en que el profesor expone sistemáticamente la información. No hay, de manera predominante, estudios o análisis de casos o jurisprudencia. El método de casos es virtualmente inexistente. Hay un predominio del papel expositivo, central y autoritario del profesor. El debate en la sala de clases es sustituido por las preguntas de los alumnos relativas a la exposición del profesor.”<sup>283</sup>

Superar este diagnóstico y tender hacia un Currículo de integración supone una intención compleja. Se supone que redundaría en un beneficio en la formación, en la medida que distintos estamentos perciben que el modelo de Colección disocia la teoría de la práctica y formulan sus críticas a lo que consideran deficiencias de formación profesional.

---

<sup>283</sup> PEÑA GONZALEZ, Carlos, “Notas sobre abogados y educación legal” Pág. 15 (Borrador para comentarios) Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, Profesor de Derecho en la Universidad de Chile, puede consultarse en <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>

Pero no es fácil de imaginar que muchas condiciones cambian rápidamente. El cambio no debe ser tan material, sino conceptual y seguimos creyendo que comienza en tanto se logra la reflexión de los Docentes sobre su propia práctica, sobre su propio rol en la trilogía Currículo, Pedagogía Jurídica y Evaluación.

En los Cursos de Capacitación Docente donde se trata de dar el marco adecuado de estímulo reflexivo se recogen desarrollos muy estimulantes y descarnados que reflejan la capacidad de introspección en cuanto se cuenta con herramientas de análisis. Valga, de los múltiples, un solo ejemplo de un joven Docente que se selecciona por lo gráfico: *“.....es diáfano que los códigos de conocimiento educativos prevalecientes en la Facultad de Derecho de..... son fuertes tanto en el enmarcamiento como en la clasificación.*

*No es extraño vernos llegar al inicio del cuatrimestre con el cronograma de clases completo, habiendo decidido que “como el tiempo no alcanza para ver todos los temas que están en el programa de la materia, vamos a ver éstos!” y allí va el listado de temas que se verán en el cuatrimestre.*

*Pero esto no significa necesariamente que haya una planificación previa. Basta echar un vistazo en el libro de actas de sala de profesores y observar la cantidad de*

*espacios en blanco donde debería consignarse el tema de la siguiente clase para darse cuenta.*

*El ritmo de aprendizaje parece ser una imposición divina: seleccionamos 10 temas, tenemos 22 clases: sacamos dos clases para los exámenes escritos...vamos a dar ¡un tema cada dos clases! (Eureka).*

*Más aún, en reiteradas oportunidades el alumno es dejado en libertad para estudiar del texto que prefiera... siempre y cuando este sea el que le gusta al profesor y que será la base de las evaluaciones promocionales.*

*Tanto los alumnos como los propios docentes han establecido una suerte de “jerarquía” entre las materias: están las troncales, las que llevan diminutivo y las que “hay que pasar”. Por supuesto las troncales serán siempre codificadas bajo apercibimiento de que si una materia que no cuenta con un código en su haber resulta de interés de un alumno deba enfrentar preguntas como “¿para qué estudiás Derecho si te gusta otra cosa?”<sup>284</sup>*

---

<sup>284</sup> Reflexiones del Prof. J. S. como Alumno de Curso de Capacitación Pedagógica

## **"Claridad curricular para la formación: ¿Rompecabezas o Mapa de guía?"**

### **La Opción de mejora es posible**

Le he escuchado decir al Profesor chileno y experto en currículo Cristian COX, que para los Docentes adentrarse en las vicisitudes del currículo, aún con la sana intención de encontrar un mapa que los guíe, suele resultar abordar un rompecabezas.

Con mayor razón en los Docentes de Derecho, que en su mayoría no poseen formación pedagógica y por eso estos conceptos no les son familiares.

Como toda disciplina, las Ciencias de la Educación poseen un lenguaje con identidad, con el que hay que familiarizarse. Resulta manifiesto escuchar a Jueces y Abogados quejarse de un lenguaje “rebuscado que no se entiende”, aludiendo a los conceptos pedagógicos, como si los profesionales de las demás disciplinas o la gente común no se quejara del lenguaje de los Abogados o de los Jueces, en el decir de muchos “rebuscado a propósito para que nadie entienda”.

En realidad constituyen reacciones ante la falta de familiaridad con las especificaciones técnicas. Cuando los profesionales deben, por circunstancia de sus tareas, adentrarse en lenguaje de otras disciplinas, por ejemplo si

pretenden ser Docentes, en vez de quejarse, deberían encarar el estudio de esos saberes para desempeñar mejor sus labores.

Creemos que es posible mejorar sustancialmente, y que queda mucho por hacer en ese aspecto, lo que señalaremos seguidamente.

a) Las cuestiones curriculares no deben constituir un rompecabezas para los Abogados Docentes, sino un marco de análisis y una guía para comenzar la reflexión de la propia práctica Docente.

Por caso es fundamental tener presente que el currículo debe ser analizado en su visión amplia, porque si nos mantenemos en la visión restringida tradicional, las prácticas Docentes no son objeto de análisis profundo porque no son representadas como la parte sustancial del currículo.

En la medida que esto no se asuma, tanto las conducciones de las Facultades como los integrantes de las corporaciones profesionales, seguirán discutiendo en el plano formal estructural que es el Plan de Estudios.

Y no alcanza con buenas intenciones, porque aunque se argumente enfáticamente que “hay que agregar práctica y destrezas en el Plan de Estudios”, los esquemas de análisis utilizados permiten evidenciar que entre

plano formal estructural y el procesal práctico, existe una diferencia enorme signada por muchas cuestiones que hacen al currículo, a la pedagogía jurídica y a la evaluación y que permanecen subyacentes a esa trilogía que compone el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo en los Planes de Estudios, figuran habitualmente materias de Práctica. Pero ¿Cómo se analiza la práctica curricular de las mismas?

Podemos llenar los Planes de Estudios de materias que se llamen Práctica, Práctica Jurídica, Práctica Forense, etc., pero ello nada garantiza sino se analiza con la visión amplia del currículo.

En nuestro caso la Materia Práctica Civil se aprobó por Examen libre sin haberla cursado. Y lo más absurdo es que se evaluó la redacción de una Recusación. En 28 Años de ejercicio profesional nunca se nos planteó la situación de tener que presentar una Recusación. Un escrito de esa naturaleza es absolutamente excepcional en el ejercicio de cualquier Abogado y en base a ello se acreditó que contaba con las destrezas necesarias para el ejercicio profesional en lo Civil. Y esto corresponde a la época que muchos añoran como la “Universidad de excelencia”. Por ello las cuestiones curriculares deben reflexionarse y discutirse, pero no

comenzando por el Plan de Estudios sino por las prácticas curriculares.

b) La construcción de una Pedagogía Jurídica supone comprender que si bien se pueden utilizar esquemas de análisis, el objeto es complejo, compuesto y debe abordarse como un todo.

Ni tiene sentido limitar el debate del currículo al Plan de Estudios, ni tampoco introducir aisladamente modificaciones en los aspectos sumativos de la Evaluación. A veces se pone mucho énfasis en cuestiones aisladas, que al estilo jurídico “reglamentarista” se regulan minuciosamente. Por ejemplo cuántos parciales, cuántos recuperatorios, etc. pero no se adentran en las modalidades y sus principios subyacentes. No tiene sentido exigir realizar más evaluaciones si las mismas se remiten a evocaciones memorísticas simples, la mayoría de las veces sobre el Derecho positivo únicamente.

La construcción de una Pedagogía Jurídica genuina exige debatir sobre todos los aspectos que hacen a la formación de los Abogados.

c) Al hablar de las competencias Docentes se ha referido a la necesidad de organizar la propia formación continua.



En una situación en la que el 80 Por Ciento de los Docentes no posee formación pedagógica es difícil plantearse el cómo. Como dice PERRENOUD “Organizar la propia formación continua es una cosa, organizar el sistema de formación continua es otra”.<sup>285</sup>

En ello cabe una responsabilidad enorme de las Autoridades universitarias que deben proveer la mayor cantidad de ofertas y apoyatura de capacitación, garantizar gabinetes pedagógicos y estimular la formación pedagógica de los Docentes mediante diferentes alternativas.

Por otro lado los Docentes no pueden escudarse en la Libertad de Cátedra para evitar cumplir con el deber ético de capacitarse.

d) Hay que tender a un mejor planeamiento de las actividades de la práctica pedagógica. Pero, como se verá más adelante, las planificaciones no deben suponer un racconto de actividades, sino el planeamiento adecuado de los aspectos curriculares, pedagógicos y de evaluación.

Muchos Docentes de Derecho confunden planeamiento con racconto de actividades y creen que la modificación pedagógica se produce solamente por la

---

<sup>285</sup> PERRENOUD, Philippe, Ob. Cit., Pág. 145

mutación de esas actividades. Pero como se verá ello no es así.

Obviamente que en un currículo de colección, el tiempo compartimentado de los Docentes de Derecho dificulta la planificación, pero no es imposible.

e) Hay que transitar del modelo de currículo de colección al de integración. 1) Se sabe que el conocimiento aunque no explícito, del modelo de colección, es mayor entre Docentes y Alumnos. Al fin nos hemos “criado en él”. Pero por ello se deben debatir las mayores posibilidades que ofrece el trabajar en un currículum de integración; 2) Los Alumnos confunden la comodidad de conducirse en un modelo conocido con la mejor posibilidad de acceso a la formación, al contar por ejemplo con el sistema de exámenes libres. Debería erradicarse este sistema y aunque ello parezca representar, en principio, mayores dificultades de acceso a un número de Alumnos, debe esclarecerse acerca de las mejores que el modelo supone. No sirve hablar de bajar del cielo de los conceptos a la tierra de las destrezas, de fomentar el método de casos, el trabajo en equipo, si buen número sigue aprobando materias en exámenes libres de restringida capacidad evaluativa; 3) Aunque se sabe que las dificultades de implementación son importantes, pues se requieren entre otras cosas, condiciones estructurales, nada indica que,

teniendo claro el esquema de análisis, se pueda tender a modificar el estado de cosas, y no a reproducir el modelo existente; 4) Hay que reforzar la realización de las preguntas sobre el currículum de Derecho, y superar el perfil técnico, dogmático, normativista, por un modelo anclado en el sentido social y democrático de la profesión de Abogado en este Siglo; 5) Se debe tener presente los intereses de los Alumnos, y si la escasez de tiempo requiere selección de contenidos del Programa, hay que superar la autocracia Docente guiada por los propios temas de interés y abrir el diálogo y la factibilidad de obtener consenso con los Alumnos; como asimismo flexibilizar la orientación para realizar las necesarias correcciones durante el proceso de aprendizaje; 6) Es necesario abordar con claridad la idea que los destinatarios del proceso de aprendizaje son los Alumnos, y no que los mismos componen un auditorio complaciente con “la ilustración” del Docente; 7) Se sabe que en el modelo de colección el horario es fijo, compartimentado y limitado. Por ello hay que utilizar a favor las posibilidades que brindan las tecnologías de la información utilizar el espacio áulico como un espacio de referencia pero no único, integrándolo con una comunicación continua con el espacio virtual; 8) Realizar hincapié en las distintas formas evaluativas y cómo ellas deben estar al servicio del proceso de aprendizaje; Esto

supone abandonar la tradición sumativa para utilizar la evaluación continua como herramienta de mejora del aprendizaje.

## Capítulo 7

### El sentido del Planeamiento

Cualquier Docente de Derecho dirá que es obvio que para desempeñar las tareas Docentes, como para cualquier otra que se pregone medianamente científica, se requiere planificar las actividades.

Por ello parecería que mencionar el sentido del planeamiento resultaría una cuestión obvia.

No obstante, nos parece que en la enseñanza del Derecho lo obvio no es tan obvio.

Dice Alicia CAMILLONI que las cualidades didácticas de la programación de las unidades determinan los rasgos, en lo malo y en lo bueno, de las clases. Y que “Esta programación es el producto de una reflexión del Docente sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.” Asimismo que “En ese proceso de reflexión que acompaña a las tareas de planificación, se ponen en juego todos los conocimientos que el Docente posee acerca de los contenidos de la enseñanza y de cómo conviene enseñarlos teniendo en cuenta tanto los aportes de la didáctica en general y de las didácticas específicas de las disciplinas”.<sup>286</sup>

---

<sup>286</sup> CAMILLONI W. de, Alicia R., “Una buena clase”, Revista Educativa “12(entes) Papel y Tinta para el día a día en la Escuela” n° 16 Pág. 10,

CAMILLONI indica claramente que la actividad Docente está basada en la planificación; y que a su vez la planificación estará sustentada en un proceso de reflexión acerca de los componentes del proceso.

Es difícil suponer que dicho proceso en las Facultades de Derecho, se produzca de esa manera, teniendo presente que el porcentaje mayoritario de los Docentes de Derecho no poseen formación educativa consistente. Esa reflexión reclamada, en el caso de los Docentes de Derecho, sólo puede poner en juego los conocimientos que poseen acerca de los contenidos que seleccionen para enseñar, pero difícilmente de cómo conviene enseñarlos, sencillamente por desconocimiento de la didáctica en general.

Nos parece que, a despecho del mayor o menor conocimiento de las cuestiones didácticas, lo importante para incentivar una mejora, es brindar las condiciones de estímulo de la reflexión sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha dicho, en las Facultades de Derecho, buena parte de los Docentes asocian la capacidad profesional como Abogados con la capacidad como Docentes. Se cree popularmente que el buen Abogado será buen

---

Buenos Aires, Agosto 2007 puede consultarse en <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>

Docente lo cual potencia que la reflexión se centre en los contenidos.

Ello ocurre en las Facultades latinoamericanas caracterizadas por el tiempo compartido de los Docentes con la actividad profesional. Pero hay indicios de tal situación en casos en los que, como España, donde los Docentes poseen dedicación completa, y no obstante los Colegios de Abogados reclaman por la falta de contacto con la experiencia de dichos Docentes por no estar dedicados al ejercicio profesional.

El equilibrio deseable conlleva esfuerzo, y se necesitan Docentes que puedan brindar la experiencia del ejercicio profesional. Pero hay que disociar los conceptos: buen Abogado no es sinónimo de buen Docente. El ideal sería buen Abogado y buen Docente.

El buen Docente practica esa reflexión amplia, sobre contenidos y elementos del proceso. Pero es necesario que todos lo realicen.

Nosotros sugerimos a los Docentes en los Cursos de Capacitación Docente que en el camino por recorrer, aún sin conocer los presupuestos didácticos generales, antes del inicio de cada curso se formulen la siguiente pregunta básica: ¿Cómo voy a realizar en este Curso para que mis Alumnos aprendan más y mejor?

Y a partir de ahí desarrollar toda la línea reflexiva que esa pregunta supone. Obviamente que ese es un punto de partida.

El otro extremo creemos que está constituido por muchas situaciones diversas que los Docentes y Alumnos conocen.

Recordamos del curso en un pos grado, a un simpático Docente que viajaba desde Buenos Aires a La Plata, distante a 50 km; distancia que en colectivo, medio de transporte que utilizaba, se cubría en una hora y cuarto. En La Plata tenía lugar el curso, y solía comenzar sus clases con un: “Mientras venía en el colectivo y pensaba qué tema dar, se me ocurrió comentar...” haciendo gala de lo que diríamos, una “reflexión colectiva”, no por el carácter grupal, sino por el medio de transporte en el que se producía.

Hasta los Docentes que para Concursar realizan, sin ayuda o con ayuda, enjundiosas planificaciones de temas jurídicos, que luego no utilizan en sus clases. Realizan la planificación a los efectos de cumplimentar la formalidad del procedimiento y luego la archivan.

En uno de los Cursos de Capacitación pedagógica que impartimos, ocurrió el curioso caso en que, cuando requerimos esa planificación a los Docentes para que trabajaran sobre ella como punto inicial, uno con franqueza



indicó haber tenido que ir a buscarla al Depto. Administrativo por “no haberse quedado con copia” luego del Concurso. Y adviértase que estamos hablando de Docentes que ganaron sus Concursos Docentes.

En función de realizar aportes a la construcción de una Pedagogía Jurídica entendemos que lo importante es desarrollar algunos aspectos básicos que pueden ser de utilidad para la tarea Docente, el sentido de esa reflexión y del abordaje de algunas herramientas básicas que aplicadas debidamente a la enseñanza del Derecho, pueden superar el molde tradicional. Porque como CAMILLONI indica en la enseñanza deben interesar tanto las concepciones de cómo se construyen los aprendizajes como “cuáles son los aprendizajes que nos proponemos que el Alumno logre” en este caso el de Derecho.

Al respecto una cuestión fundamental es “...la coherencia entre los fines, objetivos y metas de aprendizaje jurídico; y por el otro medios, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje y tiempos asignados para su realización”.<sup>287</sup>

Conforme a la Autora referida, el buen Docente de Derecho debe plasmar esa coherencia y poder justificar la programación del Curso a su cargo explicando

---

<sup>287</sup> CAMILLONI, W. de Alicia R., Ob. Cit.

cada una de las decisiones que ha tomado en el dictado de su materia.

Lo que sigue es la contribución a esa tarea, proveyendo algunas herramientas básicas de análisis.

### **Ventajas básicas de proyectar las actividades**

#### **Docentes**

Pensar como el Docente que “planeaba” las clases en el colectivo obviamente que no es lo mejor desde el punto de vista de los aprendizajes.

Es lo mejor desde el punto de vista de un Currículo de Colección en el que los Docentes part time reparten sus horarios en muchas actividades y por lo tanto conviven en la incertidumbre.

Pero la incertidumbre así planteada es lo opuesto de lo deseable desde el punto de vista del proceso de los aprendizajes de los Alumnos.

Incluso un planeamiento básico, ayuda al Docente agobiado por las diversas actividades, porque le permite pensar más sistemáticamente los contenidos y la estrategia de aprendizaje y con ello lograr reducir la incertidumbre, haciendo más fácil la tarea.

Si planifica, aunque sea básicamente, seguramente mejorará los procedimientos y el cumplimiento

de los objetivos, lo que redundará en una mejora de su tarea profesional como Docente de Derecho.

Adviértase la importancia de tener claro los Objetivos. Llamativamente no siempre los Programas de las Asignaturas de Derecho tienen enunciados los Objetivos. No importa, el Docente puede, si domina los contenidos de su materia, definir los Objetivos de su Curso. Definición que irá sustentada en esa reflexión básica que mencionaba.

Ello es importante, porque cuanto más defina los Objetivos y los tenga claros, más fácil será controlar la evolución del proceso de aprendizaje y la realización de los ajustes necesarios si se aparta de ellos.

Los Objetivos hay que definirlos en términos claros y concretos, de tal manera de poder vincularlos con resultados evaluables. Es preferible contar con pocos objetivos, pero básicos y precisos. Conviene generar un par de Objetivos generales para la asignatura y luego específicos por Unidad.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que reseña las ventajas de la planificación<sup>288</sup>:

<b>Acción</b>	<b>Ventaja</b>	<b>Definición</b>
Pensar sistemáticamente el futuro	Reducción de incertidumbre	Proceso mental

---

<sup>288</sup> “Ventajas de la Planificación”, Documento “Proyectos” Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2000

Perfeccionar procedimientos y Objetivos	Enriquecimiento profesional	Instrumento de comunicación
Definir objetivos claros para su control	Espacio evaluativo y ajuste	Espacio para el error

Por Ej. Para Filosofía del Derecho:

Que los alumnos:

1. Vinculen la comprensión del concepto de ciencia y el concepto, origen y función histórica de la Filosofía con la introducción al estudio de la Filosofía del Derecho.
2. Adquieran las herramientas conceptuales necesarias para reflexionar acerca de cuál es la cosmovisión adecuada a su concepción del Derecho

Y para la Unidad I:

Que los alumnos puedan:

1. distinguir las diferencias entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico a partir de una aproximación crítica y reflexiva
2. comprender los fundamentos epistemológicos de la ciencia y los fundamentos de la clasificación establecida entre ciencias formales y ciencias fácticas
3. vincular las relaciones existentes entre las ciencias formales, fácticas y la Filosofía
4. Establecer relaciones significativas entre la Filosofía, la Filosofía del Derecho y las disciplinas emparentadas.

Hay una serie de cuestiones básicas que si no se prevén generan problemas y es necesario solucionar<sup>289</sup>.

a) No realizar diagnóstico: Toda actividad básica de planeamiento requiere un mínimo diagnóstico. Cuántos Alumnos, características de los mismos, etc... Una actividad aconsejable al inicio del Curso es realizar una pequeña encuesta en la que el Docente conozca el perfil y la situación de los Alumnos. Uno puede decir “hay que trabajar en grupos” e insuflarle energía a tal cometido, pero en la carrera de Abogacía los cursos suelen contener a Alumnos que trabajen, con lo cual la organización de las actividades puede ser compleja.

También depende de cuál es la actividad que los Alumnos realicen. En suma, hay una cantidad de cuestiones, que tratándose de una población adulta, resulta importante tener presente para planificar las actividades.

Si no se realiza el diagnóstico, el problema es que entre lo que el Docente planificó y lo que realmente puede realizar en el Aula, va a haber inadecuaciones. Si ello no se realizó la única solución es

---

<sup>289</sup> Adaptación en base a “Errores más comunes en la Planificación”, Documento “Proyectos” Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2000

realizar en el Curso un Diagnóstico permanente, o sea ir readecuando continuamente lo programado.

b) No prever factores emergentes: Un curso tiene muchos factores emergentes. El más común es la pérdida de clases por diversos factores. Este es un tema que en las Facultades Privadas se cuida más que en las Públicas. El problema más grave es el incumplimiento de lo planeado. Tratándose de formación de profesionales es una cuestión fundamental. Imagínense una materia codificada, sacralizada como dentro del universo de las más importantes. Si el Docente no prevé los factores emergentes e incumple el planeamiento, lo más probable es que buena parte de los Alumnos no aprendan contenidos seleccionados originalmente como significativos.

La solución es prever un margen de flexibilidad o sea planificar teniendo en cuenta un número de clases menor al que se cuenta en teoría para compensar.

c) No jerarquizar los contenidos: Sino se realiza una selección de conocimientos significativos, lo más probable es que se termine incumpliendo y omitiendo contenidos esenciales de la materia. Y peor aún, que se impartan contenidos superpuestos con los de otras materias y se supriman específicos.

La solución es fácil en términos didácticos, pero difícil en las Facultades de Derecho por la

falta de trabajo en equipo. Se requiere articular los contenidos horizontal (con las materias del mismo Año) y verticalmente (con las materias de los Años precedentes y posteriores).

Si la tarea se realiza a partir de los Programas ello no informa mucho porque no permiten inferir qué contenidos son los seleccionados realmente e impartidos por cada Comisión de las Cátedras. El ideal es el trabajo en equipo inter Cátedras para articular. Pero si ello no es posible, la Facultad puede requerir al inicio de cada Ciclo Lectivo cuáles son los temas planificados por cada Cátedra para su consulta. O las Planificaciones, aunque ello suele ser entendido como limitación a la Libertad de Cátedra. Hemos hablado del tema y por ello consideramos que exigir a cada Cátedra una Planificación básica es lo menos que se puede realizar.

Así se evitaría la omisión de temas importantes y la superposición.

d) No definir los criterios de Evaluación: Los criterios de Evaluación deben estar definidos al inicio del Curso. El Alumno debe conocerlos. Podríamos decir que en Derecho casi siempre están definidos porque lo que impera es la revisión memorística utilizando Pruebas de evocación simple: “Tema 1...”.

Pero hay que tener cuidado de distinguir los criterios de evaluación de las modalidades de evaluación.

Los criterios nos informan qué es lo que vamos a evaluar, y las modalidades e instrumentos cómo vamos a evaluar. Debe haber correspondencia entre criterios y modalidades e instrumentos.

Además de la coherencia obviamente los criterios pueden ser materia de discusión. Se puede ser coherente, pero ello no quiere decir que se esté de acuerdo con los criterios elegidos.

Por Ejemplo si se trata de una materia codificada y los criterios de Evaluación tendieran a evaluar:

1) La capacidad de retención memorística de los contenidos del Derecho Positivo; y 2) La erudición con que los conceptos subyacentes en la codificación de que se trate, son expuestos y comentados; lo lógico sería utilizar una modalidad de evaluación escrita y una prueba memorística de evocación simple.



Habría coherencia entre criterios y modalidad e instrumentos, pero ello no quiere decir que se esté de acuerdo con los susodichos criterios.

Ahora bien aún tratándose de una materia codificada si lo que se pretende es desarrollar otras capacidades vinculadas con el aprender a aprender, los criterios pretenderían evaluar, en términos generales:

- ✓ El tipo y el grado de complejidad de las relaciones conceptuales que establezca a partir de la naturaleza jurídica de las instituciones contenidas en la codificación.
- ✓ La inclusión de juicios críticos fundados acerca de los planteamientos conceptuales y de las situaciones a ser analizadas.
- ✓ La vinculación explícita entre los aportes teóricos y conceptuales y los elementos concretos que surjan de la práctica.
- ✓ El uso de los recursos de información básica aplicada:
  - a) La diversidad y grado de integración de la Doctrina y la Jurisprudencia;
  - b) la incorporación de información adicional como periodística, datos estadísticos, entrevistas, libros, etc.

En este caso, los criterios fundamentarán la utilización de otras modalidades e instrumentos más acordes

si se pretende evaluar adecuadamente. No bastarían pruebas de evocación simple para evaluar esos criterios porque apuntan a operaciones más complejas.

Que los Alumnos conozcan los criterios y modalidades de Evaluación al inicio del Curso redundaría en motivación y certeza para ellos y contribuye al mejor proceso de aprendizaje.

No definir los criterios como suelen realizar algunos Docentes, que indican ante las preguntas de los Alumnos “Luego se verá.....” informa de un descuido del proceso de aprendizaje. Se soluciona con la reflexión previa del Docente apuntando sus respuestas a las siguientes preguntas básicas, por ejemplo un Docente de Derecho Administrativo I: ¿Qué pretendo que aprendan mis Alumnos de Derecho Administrativo I? ¿Qué espero que estén en condiciones de hacer luego de haber cursado la materia?

Ello apunta lo que se denominan expectativas de logros y facilita pensar cómo se va a evaluar.

### **Algunos aspectos Básicos del Planeamiento**

Para que sirva como guía esbozamos algunos aspectos básicos de las cuestiones a tener presente si se pretende realizarlo. Es decir si al comienzo de la Cursada el Docente de Derecho intenta prever algunos aspectos que hacen a la programación de la Materia.

Factor Tiempo: Este factor es fundamental porque determina varias cuestiones del aprendizaje. Cuando se imparte la materia es obvio que no se pueden enseñar varias cosas al mismo tiempo, y por eso los contenidos seleccionados deben tener prevista una secuencia. El Docente sabe qué es más importante enseñar antes. Lo que normalmente se dice “sino saben...no les puedo enseñar...”. Por ejemplo a nadie se le ocurriría enseñar proceso administrativo sino se enseñó antes procedimiento administrativo.

Pero como el tiempo es limitado y generalmente compartimentado, no sobra. Entonces el tener una regla de secuencia de enseñanza de los contenidos lleva a la necesidad de tener una regla de ritmo. Por ejemplo pueden decir enseño primero procedimiento pero le dedico 8 de 10 clases y luego doy proceso y me quedan 2 clases. No, la adecuada previsión de la secuencia y del ritmo debe posibilitar lograr que demos todos los contenidos seleccionados.

Por ello toda práctica pedagógica debe tener reglas de secuencia que suponen reglas de ritmo y esto debe estar previsto por el Docente.<sup>290</sup> Es fundamental que el mismo se las transmita al Alumno al inicio de la cursada porque sino el

---

<sup>290</sup> BERNSTEIN, Basil, “La Estructura del Discurso Pedagógico”, Ed. Morata Colección Educación Crítica, 1996, revisión de “Class and pedagogies: visible and invisible, en “Class, Codes and control”, Vol. 1 y 3 RKP London

Docente es el único que conoce el proyecto de aprendizaje y el Alumno vive en un continuo presente, no se va preparando para lo que viene. De más está decir que en la explicitación del proyecto temporal se debe explicitar el tiempo de las Evaluaciones.

Propósitos: Definen el porqué y para qué enseñamos determinados contenidos. En esto es fundamental la realización de una fundamentación adecuada acerca de la propuesta de cursada de la materia. Una adecuada fundamentación supone un acertado diagnóstico acerca de por qué se seleccionan los contenidos que se imparten. Muchos Alumnos se quejan de Docentes que no tratan temas de actualidad para el Derecho siendo que el Derecho cambia tanto.

Además el Derecho, cualquier rama del Derecho permite enunciar problemáticas cotidianas que posibiliten abordar problemas vivos, motivantes. Aún en el tratamiento de cuestiones reguladas antiguamente.

Preparación: La programación supone, que una vez definidos los contenidos, el Docente se pregunte cómo va a enseñar. En realidad muchos Docentes de Derecho se lo preguntan pero desde su perspectiva. Se preguntan cómo lo van a enseñar, pero considerando lo que ellos creen que es mejor. Como algunos que piensan que sus exposiciones son

brillantes conferencias.

Pero en realidad la pregunta completa debe ser más ambiciosa: ¿cómo va a enseñar para que los Alumnos aprendan?

Aquí tiene que tener presente cuestiones que para la pedagogía son pretéritas. Fundamentalmente que los contenidos tienen diferentes características y que de acuerdo a las mismas hay que utilizar diferentes metodologías. Hay contenidos que son puramente conceptuales como por ejemplo el concepto de persona. Pero hay otros que son procedimentales, transfieren habilidades o destrezas. No es lo mismo enseñar el concepto de persona que enseñar la habilidad de búsqueda jurisprudencial para evaluar la evolución de ciertos conceptos bioéticos. No consta el concepto búsqueda de jurisprudencia, constituye una habilidad.

Y hay contenidos que son actitudinales. Tratan de formar en actitudes y valores. El sentido y el valor de la persona humana que da pie a la valoración de los Derechos Humanos, no es un concepto, es una valoración, una actitud que hay que inculcar. Suele verse a Docentes que enseñan Derecho pero tratan a sus Alumnos como si no tuvieran Derechos o como si las personas tuvieran diferentes categorías. Bueno a veces hasta hay Jueces que se

comportan así y que necesitan trabajar ese tema.

Ejecución: La ejecución de la programación de la materia supone preguntarse con qué herramientas se va a enseñar.

Hay que prever las estrategias y técnicas. No son meros instrumentos que permiten dar forma a un contenido. A veces en las conversaciones con los Docentes a uno le parece que perciben la mejora de la enseñanza como una cuestión de “receta”. Aprender un par de técnicas y creen que es suficiente, y muchas veces terminan utilizándolas sin ton ni son.

Es necesario tener presente como se dijo en Capítulos anteriores que la problemática pedagógica es multidimensional y que no es una cuestión de métodos que a veces se ponen de moda. Hay que entender que “cambiando sólo los métodos o las formas no cambiamos esencialmente la enseñanza.”<sup>291</sup> Que es necesario tener presente todos los elementos que hacen a la situación educativa y que todos ellos deben guardar coherencia en la programación del Curso.

Además las técnicas no se aplican en abstracto sino en el marco de actividades. Si aplico el método de casos debo organizar una actividad en el marco del cual aplicarlo donde defino cómo participarán los Alumnos, entre otras cosas. La aplicación del método de casos puede realizarse en diversas

---

<sup>291</sup> CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit. Pág. 5

actividades, que se verán luego.

Y para ello debe preverse el material de apoyo fundamentalmente la bibliografía. Muchas buenas clases no resultan por no prever este aspecto. El acceso posible de los Alumnos a la misma y la forma de abordarla.

Sintetizamos lo expuesto como guía en el siguiente cuadro que reseña el marco básico para planear una estrategia de enseñanza<sup>292</sup>:

<b>Duración</b>	¿Cuánto tiempo se necesita?	Desde cuando Hasta cuando Prever los factores emergentes
<b>Objetivos</b>	¿Por qué? ¿Para qué?	a) Fundamentación: Diagnóstico, Objetivos, utilidad de los conocimientos seleccionados b) Enunciación de la situación problemática: motivación y problemática actual
<b>Organización de los Contenidos</b>	¿Cómo logro que los Alumnos aprendan?	a) Contenidos procedimentales: habilidades y destrezas b) Contenidos conceptuales: conceptos c) Contenidos actitudinales: actitudes y valores
<b>Ejecución</b>	¿Con qué consigo los Objetivos?	a) Estrategias y técnicas b) Actividades c) Bibliografía
<b>Evaluación</b>	¿Qué pasó con el aprendizaje de los Alumnos?	Evaluación permanente, dispositivos

Se suele interpretar que las estrategias de enseñanza constituyen un plan educacional de acción, para organizar y diseñar el proceso del aprendizaje de tal manera que pueda

<sup>292</sup> Adaptado en base a “¿Cómo se Planifica un Proyecto Educativo?”, Documento “Proyectos” Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2000

influir y guiar a un individuo a aprender,<sup>293</sup> los que se fijado como significativo previamente.

Por ello las estrategias constituyen el Plan que el Docente debe delinear al comenzar el Curso. Hay que tener presente que todo debe mantener un grado de coherencia, principalmente entre la intención, la preparación y la ejecución. Todo tiene un grado de dependencia intrínseca. Si existe coherencia es posible que se logre una experiencia de aprendizaje.

Es necesario exponer la problemática que surge cuando el Docente se pregunta ¿Cómo hago para que aprendan? ¿Cómo enseño para cumplir con los Objetivos propuestos?

Hay algunas decisiones que preceden a la elección de la estrategia de enseñanza. La pregunta ¿Qué objetivo se pretende que los Alumnos alcancen?, nos manifiesta una relación de acatamiento entre objetivos y actividades.

La pregunta ¿Qué enseñar?, nos manifiesta una relación de acatamiento entre la estructura del tema y el tipo de actividad.

---

<sup>293</sup> CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita, “Los medios de comunicación y la tecnología educativa”, Ed. Trillas, 2da. ed. México 1992. (Cursos básicos para formación de profesores, lenguaje y comunicación, comunicación ens. 6)



La pregunta ¿Cómo enseñar?, nos manifiesta una relación de acatamiento entre el método y las actividades a emplear.

Uno de los más comunes errores que suele advertirse en los Docentes de Derecho, es la insuficiente coherencia. Como se dijo las técnicas no se aplican en abstracto sino en el marco de actividades, y al desconocer el marco conceptual no logran experiencias educativas.

A su vez las actividades dependen de los Objetivos planteados. Como también cuando se plantea qué enseñar, que contenidos seleccionó, existe una dependencia entre el tipo de tema, los objetivos que representa (conceptuales, habilidades o actitudinales) y el tipo de actividad que se elija que para llevar adelante el aprendizaje.

Si se trata de lograr habilidades o actitudes, la presentación de la información no puede realizarse únicamente de manera expositiva.

Las clases magistrales que es lo más utilizado sólo sirven para contenidos conceptuales, y para actividades mínimas de los Alumnos que no pasan de escuchar al Docente pasivamente.

Obviamente entre método y las

actividades también debe haber coherencia.

La secuencia aconseja al inicio del Curso, primero decidir sobre la base de una estrategia de enseñanza, el plan que programa el aprendizaje. Luego de ello se debe optar por una forma de organizar las actividades. Y luego desarrollar las técnicas.

Pero muchos Docentes de Derecho empiezan al revés. Hacen hincapié en las técnicas, entonces cuando se les pregunta cómo enseñan suelen exponer que utilizan el Método de Casos.

Como se verá más adelante no todos los contenidos deben ser enseñados con el método de casos.

Así se dificulta lograr una experiencia de aprendizaje.

¿Qué es una experiencia de aprendizaje? Se la suele definir en términos generales como la “Situación de interacción entre el Alumno y el medio ambiente educativo”.<sup>294</sup>

Pero para que la experiencia sea de aprendizaje real y conveniente se requiere que cumpla algunos requisitos que el Docente debe lograr<sup>295</sup>:

---

<sup>294</sup> CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, “Estrategias de Enseñanza”, Pág. 10, Ed. OPS, Washington, USA, 1992

<sup>295</sup> Utilizamos como esquema de análisis y desarrollo a CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit.

1) Brindan la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones concretas: Una experiencia de aprendizaje es conveniente cuando el Alumno logra a posteriori aplicar lo aprendido en situaciones específicas. De una clase magistral es difícil que se pueda extraer ese resultado y es una de las cuestiones que más se le cuestiona a la formación en Derecho. La falta de práctica de los noveles Abogados se origina en experiencias de aprendizaje inconvenientes. Por supuesto que cuando se habla de aplicar a situaciones concretas no estamos refiriendo el “puro ambiente vital” que referencia MARTINEZ VAL que solamente puede otorgar el ejercicio de la profesión, pero si la transferencia de lo aprendido a situaciones de aplicación que pueden ser simuladas. De nada vale saber los Códigos de memoria si su contenido no puede vincularse para intentar resolver aplicaciones concretas. Por caso los ejercicios interpretativos o los métodos de interpretación no abundan en su aplicación y suele remitirse a la materia Filosofía del Derecho o a puntos intrascendentes en el inicio de cada Programa de las Materias y que en los cursos rara vez se imparten.

Obviamente que las materias como “Práctica Procesal”, forense o como se llame deben brindar la posibilidad de aplicar lo aprendido a situaciones concretas. Pero no debe confundirse. En dichas materias, con las

diferentes modalidades con las que se implemente, generalmente las situaciones concretas tienen que ver en muchas situaciones con el ritualismo procesal o la vida de los tribunales.

Pero aplicar lo aprendido no debe limitarse a ese universo. Cada materia en sus contenidos debe poseer un enfoque de aplicación, porque hasta lo más abstracto, cuando se trata del ejercicio profesional, posee una transferencia al ejercicio real.

El ejercicio profesional no debe confundirse, con el ritualismo procesal, aunque lo incluye. La capacidad reflexiva crítica tan necesaria en el aprender a aprender, en la comprensión del problema jurídico concreto, en el abordaje de la situación existencial del cliente, en la fundamentación jurídica, es tan insuficiente en el aprendizaje de los ritualismos normativos. Probablemente ninguna materia como Filosofía del Derecho la proporcione y no obstante, en el imaginario de los Docentes de Derecho tal vez sea la más difícil de asociar con la práctica. La cuestión pasa por plantear todos los contenidos como problema a ser resuelto en la praxis.

2) Logran cumplir varios objetivos: Para que la experiencia de aprendizaje se conveniente asociada con la aplicación concreta debe cumplir con objetivos de distinta naturaleza y más de uno. No debe comprender sólo Objetivos

conceptuales o cognitivos, sino operacionales o destrezas y actitudinales, y más de un logro. El Docente debe ser ambicioso y situar la suerte de los Objetivos a lograr en el aprendizaje de los Alumnos, no solamente en la “hermosa charla” que se suele pensar que se impartió.

Hay quienes creen que ello es tomar al currículum como producto, en la medida que el Alumno logra aprehender las ideas rectoras implícitas en los Objetivos. Pero cuando hablamos de lograr varios Objetivos no estamos refiriendo aquello que sólo el Docente crea que es deseable como objetivo, sino incluyendo la interacción con los Alumnos en diálogo con los mismos acerca de la agenda sugerida por la praxis, compuesta por los temas que, referidos a los contenidos conceptuales, representan intereses de los Alumnos por un mundo en que el Derecho es un fenómeno vivo y las normas un marco para interpretarlo.

3) Tienden a la reflexión y a la creatividad: No vamos a abundar en los fundamentos vertidos acerca de la necesidad de generar la reflexión y la creatividad en los Alumnos de Derecho. Vamos a reafirmar que si enseñamos un fenómeno vivo, social, tan rico como el Derecho, se debe pensar que Docente y Alumno interactúan para dar sentido al mundo. Y si se da sentido al mundo además de promover el conocimiento también se promueve acción. Y la reflexión y la creatividad

son imprescindibles para construir, a partir de la experiencia de aprendizaje, la acción correcta

4) Consideran la posibilidad de los Alumnos para realizarlas: La experiencia educativa debe aplicar este principio derivado de la necesidad de adecuación al Alumno. Pero no debe confundirse con facilismo. Las posibilidades no se refieren a lo fáctico. Recuerdo hace años una experiencia en la que fuimos a evaluar aprendizajes que se venían desarrollando en una por entonces sub sede de la Facultad, en una ciudad del interior actualmente convertida en Universidad. Los Alumnos referían que los aprendizajes solamente podían tener referencia con el material bibliográfico existente porque la sub sede no tenía biblioteca. Esto educativamente hablando no tenía pies ni cabeza. Considerar la posibilidad de los Alumnos para realizarla se refiere al grado evolutivo de aprendizajes dentro de la carrera, dentro de la materia o al marco metodológico de trabajo áulico. Por ejemplo si se dan todas las clases magistrales y luego de varias viene el Docente y dice vamos a realizar Método de Casos o resolver problemas, seguramente los Alumnos no van a tener la posibilidad de realizarla bien porque no están familiarizados con la experiencia. Para tener presente este requerimiento hay que articular adecuadamente las materias entre las Cátedras.

5) Están vinculadas con la realidad en la que el Alumno se

desenvolverá como Profesional: Esto está relacionado con la aplicación de lo aprendido a situaciones concretas. Aunque posee otro matiz más comprensivo. Porque la experiencia de aprendizaje puede pretender aplicar lo aprendido a situaciones concretas pero no estar debidamente vinculada con la realidad en la que el Alumno se desenvolverá como Profesional. Veamos un Ejemplo. Cuando se enseña Derecho Administrativo desde la Teoría del Acto Administrativo y el Procedimiento, los Docentes que tratan de vincular con la aplicación concreta suelen llevar Decretos, Resoluciones, etc. y Expedientes Administrativos para que los Alumnos trabajen con los mismos e intenten resolver casos aplicados. El Alumno ve en el Acto Administrativo real la aplicación concreta de lo que aprendió: Competencia, Causa, Motivación, Razonabilidad, etc... Pero ello no vincula con la realidad en la que se desenvolverá como Profesional. Porque la realidad es la realidad organizacional y gestión de la Administración Pública y el Alumno no está en condiciones de advertir que las decisiones contenidas en muchos de esos Actos no se toman jurídicamente, sino desde otro punto de vista de gestión y luego se suele utilizar el Derecho para darle forma. En los programas de Derecho Administrativo se suele destinar un mínimo punto a la “Ciencia de la Administración” para aprender la definición. Para que el Alumno se vincule con

la realidad en la que ejercerá profesionalmente necesita estudiar mucho más los fenómenos de la Gestión que las formalidades de los Actos Administrativos que como formalidades no ilustran sobre la realidad de la Administración. Debo advertir que en este caso en algunas Facultades se han introducido en el Plan de Estudios materias específicas como “Principios de Administración” pero no son la mayoría.

### **Cuestiones que influyen en la elección de las técnicas y las actividades**

Los Docentes de Derecho, a la hora de programar el Curso y elegir las actividades y las técnicas, además de los conocimientos pedagógicos, deben tener presente otros factores que determinan la elección de las mismas, y que es conveniente sean atendidos.

a) Las experiencias previas de los Docentes: Este factor no necesariamente se manifiesta explícitamente. Orienta las experiencias de aprendizajes. No es lo mismo si el Docente no ejerce la Profesión, que si sí la ejerce, si es Magistrado o si es Funcionario Público. En la formación profesional los Docentes tienden a extrapolar su experiencia profesional en las experiencias de aprendizaje. Se podría pensar que la materia que imparten los Docentes se adecua al área del Derecho que trabaja, pero no necesariamente es así.



Asimismo coincidiendo igualmente el Docente tiene más o menos experiencia en la tarea profesional.

b) Experiencias previas de los Alumnos: Cualquier Docente sabe que no es lo mismo en cada materia que la mayoría de los Alumnos tenga experiencia laboral relacionada con el ejercicio Profesional del Derecho a que no la tenga. Obviamente que el tenerla potencia óptimas experiencias de aprendizaje porque cuando se trata de aplicar lo que se enseña a lo concreto el Alumnos “sabe qué se habla”. Por eso es tan importante el diagnóstico al desarrollar la Programación.

c) Estructura y características del tema: Este factor es determinante para la elección. Se suele pensar que algunos Métodos sirven para cualquier tema y no es así. Cada tema potencialmente se adecua a diferentes actividades. Hay que experimentar y verificar el método que mejor resulta.

d) Recursos disponibles: El Docente puede programar la mejor actividad pero depende los recursos con los que cuente. En recursos se engloban los materiales o los pedagógicos. A veces se tienen los recursos materiales pero no se tiene el bagaje técnico para desarrollarla. La cuestión es diferente en las Universidades Privadas donde mejor se cuenta con recursos materiales que en las Públicas. De todas maneras en la enseñanza del Derecho por la tradición de las clases

magistrales se suele creer que no se necesitan demasiados recursos a más de la verba del Docente. Pero si se cuenta con buenos recursos se pueden elegir mejores actividades.

e) Tiempo: Fundamentalmente en el modelo del Currículo de Colección, donde se compartimentan los tiempos, se constituye en un factor básico para la elección de las técnicas y actividades. La práctica mejora la utilización, aunque hay que tratar de lograr la mejor adecuación posible.

### **Problemas que suelen presentarse cuando el Docente de Derecho elige las actividades y técnicas**

a) No poseer criterios de elección: Ello ocurre si el Docente no posee formación pedagógica. La enseñanza es un área disciplinar científica y requiere criterios elaborados. Si el Docente de Derecho no posee formación pedagógica ¿Con qué base elegirá? ¿Cómo podrá evaluar las diferentes dimensiones: objetivos, estructura, características de los Alumnos, tiempo y materiales? Esto resiente la formación y para evitarlo hay que formar a los Docentes proporcionarles las herramientas adecuadas.

b) Número limitado de técnicas en repertorio didáctico: y utilización inoportuna

c) Falta de experiencia para emplearlas: conoce solamente la teoría

d) Falta de tiempo: programas excesivos limitan el uso de

actividades

e) Otras circunstancias limitan elección racional: número, dimensión aulas, clase de pupitres<sup>296</sup>

### **Ideas para tener presente**

Paula CARLINO<sup>297</sup> expone algunas ideas interesantes dirigidas a los Docentes universitarios para ayudar la comprensión de la relación con los Alumnos. Nos parecen adecuadas para tenerlas presentes en la enseñanza del Derecho y en elección de las actividades y por ello las sintetizamos en esta reseña.

a) Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Esta idea difiere de la tradición académica del Derecho don implícitamente se suele aplicar un modelo basado en la recepción pasiva.

b) Nadie aprende de una vez y para siempre: necesita abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos. En la enseñanza del Derecho parece que todo es una vez y para siempre y ello se manifiesta en las

---

<sup>296</sup> Utilizamos como esquema de análisis y desarrollo a DIAZ BORDENAVE citado por CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit

<sup>297</sup> CARLINO, Paula, “Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica”, Ed. Fondo De Cultura Económica de Argentina S.A., Buenos Aires. 2da edición 2006.

modalidades de evaluación sumativa. El paradigma es el examen libre. Es muy importante que los contenidos se aborden varias veces realizando ajustes. Repetir como loros alguna normativa sin ajustes interpretativos no representa logros significativos de aprendizaje.

c) Nadie aprende una disciplina sólo: precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Se manifiesta claramente la necesidad de incentivar que todas las materias se cursen. Los Docentes de Derecho necesitan auspiciar el diálogo intra o extra áulico para abastecer las inquietudes de los Alumnos.

d) Nadie aprender por imposición: sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. CARLINO considera que los intereses y la auto confianza no son fenómenos naturales en los Alumnos y por eso los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés del aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente. Las investigaciones asocian la expectativa del Docente con los resultados de aprendizaje de los Alumnos. Si es positiva parece que se aprende más. Si son negativas parece que se aprende menos. Esto es importante en Derecho donde las concepciones de muchos

Docentes que viven añorando otras épocas consideran que el interés y la responsabilidad de los Alumnos es habitualmente escasa. Con esa expectativa negativa, sin co responsabilizarse de crear contexto y motivar el interés las clases intrínsecamente aburridas no serán analizadas reflexivamente por los Docentes de Derecho.

e) Resulta inevitable cierto grado de desajuste: entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar ambos. Para muchos Docentes de Derecho este desajuste es absolutamente responsabilidad de los Alumnos. No reflexionan sobre los resultados de los Alumnos como una cuestión compartida. Si no hay reflexión los Docentes no van a generar medios para alcanzar las expectativas.

f) Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: Quienes escriben están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como abogados”. Los Docentes de Derecho suelen quejarse de la falta de capacidad de lectura y escritura comprensiva y le atribuyen responsabilidad a la Escuela Secundaria. Pero en el trayecto académico dentro de las Facultades de Derecho, no siempre se desarrolla adecuadamente esa capacidad. Nuestra

experiencia en materias de los Años superiores indica que no siempre los Alumnos desarrollan plenamente esa capacidad.

Es muy importante aprovechar la posibilidad de desarrollo para una profesión como la Abogacía, donde el profesional vive leyendo y escribiendo. Y no obstante no es infrecuente ver escritos espantosos en Tribunales. Por ello hay que incentivar la lectura comprensiva de textos complejos. No únicamente la normativa. Y promover el desarrollo de la escritura elaborada mediante la realización de trabajos prácticos.

Una sugerencia simple es realizar lectura de textos complejos con reflexiones escritas sobre ello en una cantidad (no menos de 13 en un Curso de 4 Meses) que permita verificar y potenciar la evolución. Las encuestas diagnósticas que practicamos desde hace años nos indican que la cantidad de lectura de los Alumnos, fuera de los textos normativos requeridos por los Docentes, es bajísima y hay que mejorarlo.

g) En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si éstas fueran naturales: Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. Algunos Docentes de Derecho parecen creer que los Alumnos naturalmente saben

como manejar la Jurisprudencia, la argumentación y otros aspectos de la práctica profesional. Y entre lo que el Alumno percibe y lo que es capaz de realizar suele haber gran diferencia. Y los Docentes suelen atribuir ello a la falta de comprensión de los Alumnos. Por ello es tan importante la reflexión de la propia práctica.

h) La autonomía no es sólo un rasgo de maduración biológica: Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. El ser adulto no quiere decir poseer autonomía en la práctica del campo disciplinar. Las prácticas de la enseñanza del Derecho, las formas de la disciplina requieren acompañamiento. No puede pensarse que la reflexión jurídica por caso, debe ser naturalmente autónoma porque se requiere una técnica y una ejercitación especial con acompañamiento Docente para lograrla.

i) Tener en cuenta el punto de vista de los alumnos es imprescindible en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje. ¿Qué van comprendiendo los alumnos sobre los temas de sus materias, qué piensan sobre la forma de enseñarles y sobre las tareas que se les proponen? Ese aspecto, al que suelen ser reacios los Docentes de Derecho, debe ser evaluado desde la perspectiva de la enseñanza en la Universidad. Para algunas cosas se cree que la autonomía es

natural y para otras no se reconoce la importancia de la percepción del Alumno que debe incluso participar en la evaluación de los Docentes.

j) Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis: La enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son algunas de las alternativas que dispone el profesor reflexivo. Nosotros planteamos que en la enseñanza del Derecho es fundamental la reflexión sobre la propia práctica, los ejercicios de meta cognición sobre la acción. Lo hemos dicho anteriormente y debe extenderse a la enseñanza del Derecho como objeto completo de análisis cometido que intenta realizar este libro.



## Capítulo 8

### Esquema conceptual de algunas Técnicas

#### **Exposición. Presentación, análisis y explicación de contenidos**

Que se haya expuesto reiteradamente las limitaciones que presenta la Exposición como único recurso didáctico no quiere decir que haya que descartarla, si se la utiliza adecuadamente combinada con otras técnicas.

Obviamente que hay quienes poseen talento natural para la oratoria, que además puede perfeccionarse; pero la Exposición como técnica supone considerar cuestiones adicionales. Algunas de esas cuestiones que pueden coadyuvar a su mejor utilización son las que detallamos en este párrafo.

Es que la oratoria naturalmente talentosa no suprime la situación indeseada desde el punto de vista educativo de los aprendizajes y es que los Alumnos solamente escuchan y toman notas o “apuntes”.

Algunas veces suele ser acompañada de recursos audiovisuales y ello puede contribuir a enriquecerla.

Pero los recursos audiovisuales son recursos donde por ejemplo la presentación de power

point ayuda al auditorio a seguir la Exposición, lo motiva poniendo el foco en las cuestiones esenciales de la misma y aprehendiendo lo significativo.

Algunos Abogados realizan las presentaciones de power point tal y como hablan, por lo que la misma reproduce fielmente su exposición cargando las diapositivas de texto que en lugar de focalizar atención, genera tedio y confusión. Pierden la capacidad motivadora y se desperdicia un recurso que puede ser importante.

Como se dijo, la Exposición no debe ser descartada, sino evitar lo que ocurre en las Aulas de las Facultades de Derecho que consiste en el abuso de la misma. El abuso obstaculiza su valoración positiva, y si bien “Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión pero por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas”<sup>298</sup>.

Lo que el Docente de Derecho debe tener presente es que no todos los temas deben ser desarrollados con esta técnica. Lo que debe discernir es cuando resulta más adecuada y tener presente cuales son las funciones que puede cumplir.

---

<sup>298</sup> PUJOLS BALCELLS-FONS MARTINS, “Los Métodos en la enseñanza universitaria”, Pág. 22 EUNSA, Pamplona, España, 1978 cit. Por CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, “Estrategias de Enseñanza”, Pág. 12, Ed. OPS, Washington, USA, 1992

La Exposición es apropiada para transmitir información que los alumnos no pueden encontrar fácilmente o de difícil acceso bibliográfico, o para la integración de temas desarrollados con otras técnicas. Pero si un Docente de Derecho además de integrar temas trabajados con otras técnicas quiere fomentar la capacidad de análisis y aplicación de lo aprendido no puede basar su actividad solamente en la Exposición.

Además, lo que no hay que hacer es utilizarla para transmitir información accesible.

Algunas sugerencias:

- a) Es importante relevar previamente la composición del grupo de Alumnos. Ello define el perfil de los ejes a abordar en la Exposición. Saber la edad, ocupación, necesidades, experiencias previas, expectativas, ayuda a preparar la Exposición y diseñar los recursos audiovisuales.
- b) No hay que enamorarse de la propia verba. La Exposición, como toda técnica, es un instrumento en función de los objetivos de aprendizaje. Por ello es conveniente escribir de manera concreta los objetivos de la clase y tenerlos en la mano para que la misma no se desvirtúe.

- c) Es necesario prever una estructura sencilla de introducción, desarrollo y cierre adecuada al desarrollo de la clase. Lo ideal es que, combinada con otras actividades, no ocupe toda la Clase.
- d) Resulta interesante para los Alumnos comenzar la clase con alguna pregunta o consigna de trabajo para que la Exposición no se convierta en una conferencia.
- e) Resulta favorable realizar síntesis parciales durante el desarrollo que permitan a los Alumnos mantener el hilo conductor en función de los objetivos de la Clase y del aprendizaje. Una excelente conferencia no tiene sentido si los Alumnos se perdieron en el laberinto temático. En vez de pensar “que bien que hablé” hay que preguntarse si los Alumnos aprendieron.
- f) Es necesario promover la participación de los Alumnos con preguntas a lo largo de la exposición no solamente para mantener la atención sino para mantener la coherencia de la línea temática y estimular el interés.
- g) Para redondear la exposición es importante concluir la clase con otra actividad que permita verificar el aprovechamiento de la misma en función del proceso de aprendizaje. Puede ser un trabajo individual o

grupal pero que permita recoger información para evaluar continuamente.

h) Algo muy difícil es controlar los tiempos no obstante que puede parecer fácil y obtenible sin esfuerzo. La exposición no terminada debidamente por falta de ajuste de tiempo no logra buenos resultados de aprendizaje y es un error recurrente.<sup>299</sup>

### **Interrogación**

La Interrogación es una técnica que normalmente se utiliza combinada o inserta con otras técnicas. Los Docentes de Derecho habitualmente preguntan; cualquier Docente en suma, pregunta.

Pero conviene tener presente algunas líneas orientativas que aunque antiguas, sirven para mejorar los resultados si se piensa en utilizarla no de un modo coloquial, sino como técnica.

En primer lugar hay que tener presente que utilizar la técnica no necesariamente debe ser asociada a formas de evaluación como comúnmente ocurre. Es decir no hay que preguntar solamente para conocer si los Alumnos saben. Hay que preguntar para orientar el aprendizaje. Ese es el sentido esencial.

---

<sup>299</sup> Adaptación en base a CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit. Pág. 21

Como algunos sostienen, la técnica debe ser abordada como la situación de interacción que permite estimular el pensamiento y procesos mentales de orden superior.

### **Sentido de su utilización**

Es útil<sup>300</sup> para que los Alumnos evoquen conocimientos aprendidos que se consideren indispensables para el nuevo aprendizaje. Por ello se la suele utilizar antes de comenzar con un nuevo contenido.

También es una forma de estimular e interesar por el nuevo conocimiento que se va a presentar y respecto del cual existen expectativas de aprendizaje.

Bien conducida induce a los Alumnos a advertir relaciones entre conceptos, comparar ideas y desarrollar el juicio crítico.

El Docente debe focalizar en los puntos neurálgicos del aprendizaje para profundizar el acercamiento del Alumno.

Además sirve en otros momentos de la clase como para recapitular temas tratados con otras técnicas. Una

---

<sup>300</sup> VILLAR ANGULO, Luis Miguel, “Aprender a Enseñar”, Pág. 95 Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1980 cit. CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit. Pág. 24

ventaja importante es que puede ser utilizada en cualquier momento y combinable con cualquier técnica.

### **Niveles de Preguntas**

Como se ha dicho todos los Docentes realizan preguntas y particularmente los Docentes de Derecho. El dictado de las materias de Derecho invita a utilizar el interrogatorio dialogado y algunos Docentes suelen incluso hablar del “método Socrático” en referencia a la “mayéutica” del citado Autor. De acuerdo a este método el Docente debería tratar de “alumbrar” el conocimiento de los Alumnos guiando el interrogatorio con criterio pedagógico para que ellos puedan ir construyendo el conocimiento.

Pero en realidad para que ello ocurra es significativo que el interrogatorio se dirija al nivel cognitivo de orden superior, y por el contrario los Docentes de Derecho suelen dirigirse al nivel cognitivo de orden inferior.

Se trata de tener presente el carácter de las preguntas y cuáles resultan más convenientes<sup>301</sup>.

Las que se dirigen al nivel cognitivo inferior son las preguntas que apuntan a la memoria, a la comprensión o a la aplicación.

---

<sup>301</sup> Adaptado y desarrollado en base a CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit. Pág. 27 citando a BROWN, George, “La Microenseñanza” y a BARELL, John, “El Aprendizaje basado en problemas”, pág. 39 y ssgtes. “Diferentes clases de preguntas y sus exigencias intelectuales”, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1999

**Memoria:** Son las preguntas más simples para el Alumno y para que el Docente corrija si por ejemplo como suele ocurrir las utiliza por escrito.

A su vez hay diferentes alternativas:

**a)** Preguntas que exigen una respuesta por la positiva o por la negativa, por ejemplo ¿Para que haya resarcimiento debe haber Daño?;

**b)** Preguntas que exigen recuerdo de palabras o datos, que resultan ser en Derecho las más comunes a los efectos evaluativos. Por ejemplo ¿Qué dice el Artículo 16 del Código Civil?

**Comprensión:** Son preguntas que exigen mayor esfuerzo cognitivo aunque se mantienen dentro del mismo nivel

**a)** Preguntas que exigen descripción, por ejemplo ¿Cuáles son las características de la locación de obra?

**b)** Preguntas que solicitan exposición de ideas fundamentales, por ejemplo ¿Cuáles son los principales argumentos de la exposición de motivos de un determinado Proyecto de Ley?

**c)** Preguntas que requieren establecer semejanzas y diferencias, comparaciones, relaciones, por ejemplo ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el grado de escolarización de la población y el delito?



**Aplicación:** Son preguntas que exigen mayor esfuerzo cognitivo porque tratan de aplicar lo aprendido pero de una manera teórica.

**a)** Preguntas que apuntan a indagar conocimientos, ideas, abstracciones, para aplicar lo aprendido por ejemplo ¿Cuál es el cómputo de pena a realizar en el caso... a los efectos del cumplimiento de la misma y de la obtención de la libertad?

Las que se dirigen **al nivel cognitivo superior** son las preguntas que apuntan al análisis, síntesis y evaluación y exigen mayor esfuerzo cognitivo.

**Análisis:** Son preguntas que al realizarse presentan al Alumno los elementos con relativo fraccionamiento, para que, mediante una tarea de análisis proceda a elaborar una conclusión interpretativa. Por Ejemplo Un alumno se accidenta en la Escuela estando al cuidado del Portero ¿Debe considerarse encuadrado el Portero dentro del concepto de Autoridad Educativa establecido por el Art. 1.117 del C.C.?

**Síntesis:** Son preguntas que parten de la reunión de elementos y partes para integrar un todo. Exigen al Alumno que relacione, ordene, y combine elementos para alumbrar una estructura no evidente prima facie. Para ello el Alumno debe poder establecer semejanzas y diferencias, comparaciones, relaciones entre los elementos puestos a su

disposición. Por Ejemplo se le proporciona al Alumno los siguientes datos: Persona sustraída, requerimiento de dinero a cambio ¿Con qué tipificación delictiva son compatibles?

**Evaluación:** son preguntas que exigen al Alumno poder dar la razón del valor de algo, emitir criterio fundado, comprometerse argumentalmente con la decisión. Por Ejemplo ¿Cuál sería la solución adecuada para prevenir el Delito en menores inimputables por razón de la edad?

### **Algunas sugerencias en el desarrollo de los interrogatorios dialogados**

A lo largo de la experiencia Docente, y en el marco del perfil de las nuevas competencias para enseñar, se han formulado cantidad de recomendaciones acerca de cómo conducir la utilización de la interrogación, las que se sintetizan a continuación.

**a) Estimular a los Alumnos para que formulen preguntas:** la formulación de preguntas no debe ser patrimonio de los Docentes pues el aprender a aprender supone la capacidad de seguir interpeándose a lo largo de toda la vida. Por ello es importante fomentar la formulación de preguntas y no agotarlas. Muchos Docentes se suelen molestar porque consideran interrumpida la clase, pero hay que tener en cuenta el Objetivo que se pretende. Además, si se está

utilizando la técnica interrogativa es contradictorio que al Docente le molesten las preguntas de los Alumnos. No todos los Alumnos resuelven en esta etapa sus inhibiciones para soltarse y preguntar con agudeza. Por ello es importante la tarea del Docente en este sentido.

**b) Orientar para superar errores:** En el mismo sentido el Docente debe ayudar al Alumno a superar errores interpeándose. Es uno de los principales sentidos de conducir la interrogación: que el Alumno pueda advertir mediante la guiada reflexión sus errores y cómo superarlos.

**c) Resaltar lo correcto:** De la misma manera que se sugiere ayudar a corregir los errores, es importante resaltar lo correcto para reafirmar el avance de los aprendizajes y estimular a los Alumnos.

**d) Escuchar las respuestas:** Parece obvio que si el Docente conduce una interrogación, escuche las respuestas. Pero algunos Docentes suelen escucharse a si mismos, y a veces realizan interrogaciones de compromiso. O prejuzgan la respuesta sin demasiadas consideraciones o descalificando la misma. Lo importante, cuando se sugiere escuchar las respuestas, es establecer un real feedback, una interpretación no solamente de lo que el Alumno dice, sino en ocasiones de lo que quiere decir para guiarlo adecuadamente.

**e) Indicar a un Alumno para responder:** Para que la clase no se convierta en una asamblea, máxime que en Derecho suele ser común que las preguntas suelen disparar “respuestas/opiniones” sin precisión adecuada, es importante guiar el orden de la misma para que la actividad sea una experiencia educativa. Y además para estimular la participación de todos y no limitar las respuestas a siempre los mismos Alumnos.

**f) Dar tiempo para que todos puedan pensar la respuesta:** La interrogación dispara diferentes inquietudes y es tamizada por los distintos niveles de atención que los Alumnos dispensan. Por ello es importante calcular en la utilización de la técnica, el tiempo adecuado para brindar a todos la posibilidad de responder, en razón de indicar luego, el Alumno que deba responder.

### **Trabajo en Grupos**

Una técnica que resulta atractiva para los Docentes de Derecho es el trabajo en grupo.

Muy asociada con la interactividad, muchos se jactan de realizar actividades grupales. Esto es muy importante. Como también es muy importante tener en cuenta las distintas variantes que puede presentar el uso de la técnica, y que pueden enriquecer la tarea Docente.

A ello apunta este párrafo.

En general se suele referenciar de una manera básica, que grupo es una estructura, organización o conjunto de personas que interactúan un tiempo suficiente como para llegar a compartir normas y elaborar expectativas mutuas de conducta y poseer un sentimiento grupal, produciendo ciertos cambios en los individuos.

En el sentido educativo y como experiencia de aprendizaje, se dice que “Un grupo debe poseer las siguientes características:

1. Un sentido de participación en los mismos propósitos, lo cual constituye la tarea es decir aquello por lo cual el grupo se encuentra reunido.
2. Tener una conciencia de grupo, identificarse y percibirse como una unidad, es decir consolidar un sentido de pertenencia, que se identifica en el pasaje del yo al nosotros, y que permite pensar y pensarse como grupo.
3. Dependencia recíproca, los participantes deberán apoyarse mutuamente para el logro de los propósitos.
4. Acción recíproca, los integrantes deben tener la posibilidad de

5. comunicarse e interactuar entre ellos para intercambiar y confrontar puntos de vista que integren el marco referencial del grupo.
6. Que cada miembro del grupo tenga una función propia e intercambiable, para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando que se consoliden roles rígidos y estereotipados.
7. Que se reconozca al grupo como fuente de experiencias y de aprendizaje, capaz de generar situaciones para la reflexión y la modificación de conducta
8. Que posea la habilidad para actuar de forma unitaria acorde a las necesidades de la tarea.
9. Que se de importancia a la persona, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones como metas de aprendizaje.”<sup>302</sup>

Toda actividad pedagógica enmarcada en ese concepto resulta ser una actividad grupal. Pero lo interesante es que los Docentes tengan presentes diferentes posibilidad de organización de la actividad. Estas clasificaciones suelen ser consideradas antiguas en el ámbito de las Ciencias de la

---

<sup>302</sup> BERRA BORTOLOTTI, María Juana y DUEÑAS FERNÁNDEZ, Rafael, “Repensar el aprendizaje grupal como construcción del conocimiento”, Documento puede ser consultado en [http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/repensar\\_aprendizajegrupal.html](http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/repensar_aprendizajegrupal.html)

Educación, pero no es menos cierto que sus contenidos disciplinares no han “abarroado” el ámbito de la enseñanza del Derecho, concretamente, porque la amplia mayoría de los Docentes no posee formación pedagógica. Por ello resulta contrario al sentido común embarcarlos en meta discusiones pedagógicas, sino conocen los rudimentos que pueden guiarlos a revisar sus prácticas.

Consideramos que esto puede ser más útil en el desarrollo del currículo material, en la práctica áulica.<sup>303</sup>

### **Grupo de discusión**

Un grupo de discusión supone un intercambio de ideas y opiniones en un grupo pequeño de Alumnos, que permita resolver una información o una toma de postura acerca de una cuestión puntual.

Dentro del trabajo de Grupos existen diversas técnicas diferentes de las cuales reseñaremos algunas:

**Phillips 66:** consiste en la discusión grupal de un tema por 6 personas durante 6 minutos.

Esta metodología muy estructurada permite más participación, facilita rápidos acuerdos, impide el control de la discusión por los alumnos de mayor perfil de exposición y alivia el aburrimiento de las reuniones largas.

---

<sup>303</sup> Adaptado y desarrollado en base a CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit. Pág. 44

Por su estructuración su aplicación resulta acotada y tiene utilidades precisas: sirve fundamentalmente para despertar el interés al comenzar un tema. A su vez amplía la base de participación, facilita la acelerada reunión de ideas, y proporciona entrenamiento para ganar seguridad y auto confianza para intentar resolver rápidamente la solución de problemas.

Asimismo resulta provechoso tener presente las guías que usualmente se plantean para aprovechar la actividad. Cualquier Docente de Derecho sabe cuándo y con qué temáticas utilizarlo.

En este sentido suele sugerirse comúnmente: a) Disponer las preguntas o el núcleo temático para cada grupo por escrito, escuetamente y repartirlo; b) Expresar bien el procedimiento, el sentido, por qué se lo emplea, cómo funciona, el factor tiempo y lo que se espera de la actividad grupal; c) Organizar los grupos al azar para evitar confluencias naturales por afinidad, amistad, etc.; d) Sugerir que un integrante del grupo registre las aproximaciones del mismo; e) Conceder un minuto a cada integrante del grupo para argumentar; f) No quedarse estático sino moverse entre los grupos para apoyar la tarea o aclarar inquietudes; g) Realizar una puesta en común con los informes para cristalizar el sentido de aprendizaje de la actividad.



**Tormenta de ideas:** Esta tarea de grupo suele conocerse modernamente como Brainstorming. Consiste en la interacción en grupos pequeños sin demasiada estructuración para fomentar la libre presentación de ideas acerca de temáticas que no presentan una solución única o común. En realidad es apropiada para temáticas que presentan bastantes interrogantes. En Derecho este tipo de temáticas abundan.

No se organiza estructuradamente sino de modo informal, sin ataduras, precisamente porque su objetivo es fomentar la creatividad y brindar la posibilidad de considerar varias alternativas a temáticas de difícil resolución.

Esta técnica permite explorar nuevas posibilidades, promover la participación espontánea y resulta interesante para tratar problemas jurídicos de difícil solución.

Ahora bien, para que tenga sentido de aprendizaje se suele sugerir que el Docente se asegure que algún Alumno lleve un registro de ideas para realizar una puesta en común.

Lo más importante de la técnica es la posibilidad que brinda de generar ideas libremente por lo que hay que ayudar a los Alumnos a expresarse en esas condiciones, sin censurar ninguna idea por descabellada que sea.

La experiencia indica que la técnica alcanza objetivos vigorosos cuando el grupo es pequeño, aunque no está exenta de dificultades, fundamentalmente porque aún cuando

el grupo sea pequeño, los perfiles de exposición son heterogéneos y algunos Alumnos suelen tener dificultades en liberarse de inhibiciones o de expresión.

**Dramatización:** Es una técnica grupal también conocida como rol playing, y consiste básicamente en la representación de una situación en la que dos o más personas interpretan una escena desempeñando sus papeles de acuerdo a cómo creen que se desarrollaría en forma verdadera.

Los temas en Derecho abundan, y no deben limitarse a las tradicionales representaciones de instancias orales como Juicios, Audiencias, entre otras. Sirve ampliamente para diferentes temáticas. En nuestra experiencia la hemos utilizado en temas de Filosofía del Derecho fundamentalmente en cuestiones históricas donde la actividad sirve para que los Alumnos interpreten con más profundidad el pensamiento de los jus filósofos. En este sentido la actividad no deja de ser un importante disparador y motivador para el aprendizaje.

La actividad requiere una mínima organización para que no sea un mero divertimento. Es importante otorgar a los intérpretes un tiempo importante para internalizar sus papeles. Internalizar el papel supone estudiar los contenidos previamente brindados por el Docente, por lo que constituye

una instancia de aprendizaje. El Alumno para preparar el papel debe estudiar contenidos, reunir material, etc.

Por ello el Docente debe dejar que la escena se desarrolle libremente pero acotarla de acuerdo a ciertos criterios: por ejemplo cuando se cumplió el propósito de presentación del tema porque se han proporcionado los datos adecuados, cuando se ha logrado un grado de participación emotiva significativa o cuando decae el interés del auditorio.

Se sugiere comenzar el tratamiento del tema después de la escena principiando por referenciar los comentarios de los intérpretes.

Se reitera que es importante que el Docente tenga claro los Objetivos, que defina correctamente la escena, pero no prolongarla demasiado.

Hay que tener en cuenta que realizar una dramatización no consiste en una clase de teatro. Se trata de un recurso para movilizar actitudes de los Alumnos mediante la preparación del tema del rol, pero no constituye una clase de teatro. Por ello la dramatización no representa un fin en si mismo, sino un medio para el fin que siempre es el aprendizaje del Alumno.

**Simposio:** Es una técnica grupal que consiste en organizar presentaciones de los Alumnos acerca de determinadas temáticas, con una metodología de mayor preparación, con

una presentación más formal. Requiere mayor tiempo de preparación del tema por los Alumnos y la guía del Docente en la misma.

No obstante es relativamente fácil de organizar, facilita la sistematización de la expresión oral de ideas, entrena en la retórica, contribuye a la interacción.

Las presentaciones pueden ser individuales o grupales. En ambos casos sirve para presentar información jurídica con hechos o puntos de vista basados en argumentación, de manera sistemática, y suministra la posibilidad de descomponer un tema complejo facilitando soluciones alternativas.

Se sugiere organizar previamente la división del tema, el orden de presentación de cada Alumno o grupo y el tiempo asignado a cada uno.

Lógicamente el Docente debe realizar previamente el encuadre general del tema y señalar su importancia, informar a los Alumnos el procedimiento, describir el papel de los expositores y del grupo, presentar a cada expositor, brindar a los Alumnos que siguen las presentaciones tiempo adecuado para formular preguntas, requerirle y asesorar a los expositores en la presentación de material claro, conciso y en el tiempo asignado. No suele utilizarse más de una hora y las exposiciones de 20 minutos.

El Docente moderador debe preocuparse por mantener el interés de los Alumnos, que suele decaer por no valorizar de la misma manera las presentaciones de sus compañeros.

**Mesa Redonda:** Esta variante consiste en organizar un Panel de Discusión a cargo de un grupo de 3 a 6 Alumnos con un moderador.

En esta modalidad la actividad permite enfrentar distintos puntos de vista o posiciones sobre un tema jurídico opinable, facilitando la interacción, aumentando el interés sobre un tema.

Es útil para definir puntos de acuerdo o desacuerdo a partir de un esquema de discusión, revisar las ventajas y desventajas de una posición, obligando a enfrentar un tema polémico y estimular a unirse para resolver un problema.

Obviamente los Alumnos deben reunirse previamente con el Docente y preparar algún esquema o plan de discusión. Al iniciar la actividad el Docente debe presentar el tema y explicar cuando y como los Alumnos pueden participar, abrir la discusión con expresiones que ubiquen la atención de los Alumnos en el punto de interés de aprendizaje, realizar preguntas aclaratorias y otras que impulsen la discusión, presentar un resumen final, dar lugar y tiempo a preguntas de los Alumnos que no integran la Mesa Redonda, moderar las preguntas a

los integrantes de la Mesa Redonda, evitar desviaciones del tema de aprendizaje, regular los tiempos, mantener la atmósfera en un tono no demasiado rígido, evitar que la discusión sea monopolizada por uno o dos miembros de mayor perfil de exposición.

### **Los Cursos interdisciplinarios**

La técnica de los cursos interdisciplinarios consiste básicamente en el abordaje de temas con los Alumnos, desde una perspectiva que trascienda los límites disciplinares de la asignatura que se está impartiendo, pero centrando la mirada en objetivos de aprendizaje propios de la misma.

Constituyen experiencias de trabajo áulico en equipo interdisciplinario. La interdisciplinariedad resulta ser una característica de la ciencia moderna, no obstante lo cual en currículums muy compartimentados como el de Derecho resulta una nota de excepcionalidad.

Podría decirse que en la actualidad resultaría imposible el abordaje de temas jurídicos vigentes sin una perspectiva interdisciplinaria, pero los Docentes de Derecho suelen representar el prototipo de formación académica especializada, sin apertura interdisciplinaria.

El abordaje interdisciplinario permite visualizar a los Alumnos mejor los problemas, les refuerza, enriquece y cualifica el aprendizaje con otras miradas disciplinares,

estimula la formulación de preguntas que constituyen nuevos problemas y facilita la presentación sistemática de respuestas alternativas.

La mayoría de los temas actuales de Derecho permite y requiere un abordaje interdisciplinario y existen múltiples ejemplos de posibilidades. En la experiencia concreta en temas de Bioética, como el Alquiler de vientres, les ha resultado muy provechoso a los Alumnos advertir las diferentes perspectivas interdisciplinarias acerca del concepto de identidad, desde lo jurídico y desde lo psicológico, contando para esta situación con la asistencia de un Psicólogo.

El Docente debe definir claramente la problemática a abordar, los objetivos y la metodología a aplicar. Adviértase que la metodología puede ser variada. Por ejemplo puede realizarse una Monografía, preparar un Simposio u otras técnicas. El ideal es poder incorporar al tratamiento del tema, en la exposición o en la consulta por ejemplo para desarrollar una Monografía, profesionales de otras disciplinas.

No obstante hay que admitir que en la modalidad de tarea Docente part time característica de nuestras Facultades de Derecho ello resulta sumamente difícil en las actuales condiciones, pero no imposible.

Una variante limitada que suele utilizarse es realizar actividad íter cátedras, que si bien no satisfacen la expectativa de interdisciplinariedad cabal, aportan miradas más completas sobre un mismo tema.

Dentro del marco de condiciones actuales referenciado, ello también trae aparejado inconvenientes, pues es difícil la correlación entre Cátedras, sólo se puede limitar a un tema específico y requiere un cambio paradigmático de enfoque Docente.

En la experiencia suele ocurrir que el intento lejos de contribuir a mejorar el aprendizaje genera desconcierto entre los Alumnos por las dificultades señaladas. Por eso un requisito esencial es que la puesta en común de los objetivos y características del Curso interdisciplinario sea convenida en reunión presencial entre los Docentes, depurada en los detalles para no malgastar el esfuerzo adicional que supone.

Obviamente que si se modificaran las condiciones de prestación de tareas Docentes con mejores grados de dedicación el panorama se modificaría, no obstante lo cual se pueden realizar esfuerzos interesantes en esa línea de actividad.

## **El Aprendizaje basado en problemas**



El aprendizaje basado en problemas (APB) constituye un enfoque basado en la presentación y resolución de núcleos problemáticos por parte de los Alumnos con el Docente como guía.

Como concepción general presenta una serie de ventajas, las cuales se orientan claramente a los logros de los alumnos. Pueden enumerarse diversas, directas e indirectas, de las cuales indicaremos algunas<sup>304</sup>:

a) Presenta al alumno desafíos que incitan a la aventura del conocimiento y a su independencia en el abordaje de la misma.

b) En tanto las situaciones problemáticas sean de la vida real, conecta al alumno con la dimensión valorativa, posibilita la compatibilidad de sus intereses con los fines de la sociedad y lo adentra en la perspectiva de la creación de valores en la sociedad.

c) Promueve un pensamiento más adecuado a un mundo de cambios, pues lleva al alumno de un estilo de pensamiento acerca de “lo que es”, basado en los modos tradicionales de transmisión del conocimiento, al estilo de pensamiento de “lo que puede ser”, con lo cual estimula la creatividad y un pensamiento más constructivo.

---

<sup>304</sup> “Ventajas del Aprendizaje basado en la Resolución de Problemas”, Documento Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2001

d) Los diversos pasos metodológicos requieren significativamente la combinación de diversa información, conocimientos y reflexiones por lo que estimulan la integración de contenidos.

El docente seguramente le encontrará muchas otras ventajas y maneras de aplicación al ABP, siempre teniendo presente que no es una panacea sino una herramienta útil y eficaz en función del proceso de aprendizaje.

El APB representa un marco general de enfoque didáctico y pedagógico cuya concepción subyace en técnicas que específicamente se suelen utilizar en la Enseñanza del Derecho como el Método de Casos.

Pero el Método de Casos se encuentra englobado en el marco conceptual del APB, que nutre sus fundamentos y le da sentido. Si ello no se tiene en cuenta, se puede utilizar dicha técnica u otras inadecuadamente. Por ello se considera adecuado conocer los fundamentos del enfoque y las cuestiones a tener en cuenta para no incurrir en errores de apreciación.

### **La necesidad de un contexto áulico adecuado y algunas sugerencias para lograrlo**

Proponerles a los alumnos situaciones problemáticas requiere algunas particularidades, fundamentalmente si se lo

piensa realmente en función del proceso de aprendizaje y no como una mera aplicación de técnicas ricas en contenido pero muchas veces desprovistas de sentido y que se suelen aplicar por modas como el Método de Casos. Es fundamental el contar con un contexto apropiado que debe ser estimulado por el propio docente de Derecho, contexto con ciertos elementos que no pueden “corporizarse” mágicamente sólo para una experiencia de ABP sino que conllevan una larga tarea a lo largo de la Cursada; tarea que permite establecer ese contexto o ambiente y que, sin constituir experiencias específicas de ABP, contribuyen al mismo como una condición necesaria.

Es muy difícil suponer que si el docente de Derecho no pudo establecer en su práctica habitual modalidades interrogativas polivalentes (Docente-Alumnos, Alumnos-Docente, Alumnos-Alumnos), correlatividades dialógicas que integren eficazmente la relación Docente-Alumno y suficiente práctica reflexiva, logre cuando le presente a los alumnos una experiencia concreta de ABP y que la misma no aparezca en algunos aspectos como una tarea “insufrible”.<sup>305</sup>

---

<sup>305</sup> PALACIO, Sergio, “Algunos aspectos del aprendizaje basado en problemas” en Revista “12(nte)s papel y tinta para el día a día en la Escuela”, n° 3 Buenos Aires, Mayo 2006

El contexto debe ser como mínimo acogedor en el sentido pedagógico<sup>306</sup>, como para que, al presentarle el problema, los alumnos supongan que adentrarse en el mismo sea una aventura interrogativa y significativa y no un padecimiento, una experiencia en la que los alumnos se sientan que “están juntos” con el docente de Derecho. Algunos llegan al extremo, en este sentido, de plantear la necesidad de otro tipo de aulas que las habituales, pero no es necesario tentarse con esa exigencia. El “ambiente” necesario no es tanto físico, y en todo caso la creatividad del docente es fundamental y suficiente al momento de encontrar alternativas de esta naturaleza. Por eso prefiero realizar más hincapié en otras cuestiones que contribuyen al mejor contexto.

A título meramente enunciativo pueden ejemplificarse algunas. Por ejemplo resulta muy sugerente el modelo que proponga el docente de Derecho, en cuanto él mismo sea capaz habitualmente de enunciar situaciones problemáticas, inclusive aquellas que le atañen. Es modelo del docente de Derecho no debe ser ese modelo perfecto capaz, como se dijo anteriormente, de establecer relaciones carismáticas con los alumnos (casi colegas) para que ellos lo admiren y reconozcan su calidad profesional, guardándose para sí la última información como parte de su dominio, sino aquel que

---

<sup>306</sup> BARELL, John, “El Aprendizaje basado en problemas”, Cap. 2 “Diseñando el medio acogedor”, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1999

es capaz de compartir la aventura investigativa, relatando sus propias experiencias en búsqueda de un clima de integración con los alumnos.<sup>307</sup>

En la misma dirección, otra cuestión que suele resultar eficaz es la utilización de actividades lúdicas del tipo de las que estimulan las interrogaciones como los juegos mentales o de acertijo. Esto permite evolucionar al docente en su calidad de utilización de la técnica de interrogación a lo largo de la Cursada en tanto y en cuanto ella contribuye a estimular y desarrollar la capacidad interrogativa de los alumnos acerca de sí mismos y del mundo que los rodea.

La mejora de la calidad interrogativa conduce a la mejora de la calidad de respuesta tanto en el docente como en los alumnos y fomenta la relación interrogativa polivalente. Para esto resultan muy apropiadas las actividades de grupo que permitan a los alumnos estimular la capacidad de escucha y de consenso. En suma, recrear un contexto propicio para la interrogación y el cuestionamiento recíproco.

También la práctica reflexiva, fundamentalmente a través de la lectura orientada a la reflexión, es una herramienta fructífera en la preparación del contexto. Resulta muy útil al inicio del ciclo lectivo programar una agenda de

---

<sup>307</sup> En base a BARELL, John, Ob. Cit. Item “El Docente como Modelo” Pág. 36

lecturas con discusión y reflexión grupal que contribuya a alimentar el clima y el contexto.

### **En qué elementos del currículum se basa el aprendizaje basado en problemas**

Como sostienen buena parte de los Autores es de gran ayuda práctica identificar los elementos sobre los que se basa el currículum, en los cuales se sustenta, a su vez, el ABP.<sup>308</sup>

**a) Contenidos y situaciones que tiene sentido incluir en el ABP:** uno podría decir que cualquier contenido suficientemente elaborado podría ser trabajado con el ABP. Pero la realidad áulica indica que el docente necesita establecer prioridades y, por ende, realizar una selección. Fundamentalmente porque el contenido deberá ser relacionado en su presentación con una situación problemática que nos conduzca a la necesidad de resolverla, que nos presente el conocimiento implícito en el contenido como una herramienta necesaria y útil para solucionar lo problemático. La situación puede ser empírica o abstracta, real o imaginaria, pero, fundamentalmente para que sea válida, y en palabras de DEWEY, tendrá que hacer pensar a los alumnos.

**b) Objetivos:** no es necesario abundar en lo fundamental que resultan. Pero en el ABP son

---

<sup>308</sup> BARELL, John, Ob. Cit.

importantísimos por la facilidad con que pueden disiparse. El problema a resolver que se presenta nunca puede ser un desafío en sí mismo o una secuela competitiva entre los alumnos (cuestión en la que habitualmente se incurre con frecuencia) sino que el docente de Derecho tiene que tener presente que es una herramienta en función de los objetivos de aprendizaje que debe tener claramente preestablecidos. La pregunta inicial no es “¿qué es lo que quiero que resuelvan?” sino “¿qué es lo que quiero que aprendan mediante la resolución?”

**c) Estrategia de Aprendizaje:** las experiencias de ABP deben estar incluidas en una estrategia general del proceso de aprendizaje y no constituir prácticas aisladas, y por ende descontextualizadas, pues pierden sentido para el alumno. Colocarlas en contexto guarda relación con la trama áulica previa de aprendizaje del que hablamos al comienzo.

**d) Evaluación:** Deben buscarse alternativas de evaluación que resulten coherentes con la propuesta, en cuanto tiendan a verificar más intrínsecamente la comprensión. En este sentido, no resulta coherente utilizar el Método de Casos y luego evaluar con las pruebas simplificadas o estandarizadas. Hay que tener presente que utilizar pruebas adecuadas supone más trabajo de elaboración.

## Los pasos de la metodología

Un esquema conceptual básico que guíe la metodología para abordar con los alumnos una situación problemática puede ser el siguiente:<sup>309</sup>

**a) Planteo del Problema:** consiste en la introducción de los alumnos en la experiencia concreta. Su correcta delimitación define fuertemente los resultados de la misma y hay que utilizar todos los recursos no bastando, como suele creerse, escribir detalladamente el relato en hojas que se les entregan. Debería priorizarse la utilización de recursos audiovisuales para la presentación del problema. En los problemas jurídicos de actualidad o trabajando con el Método de Casos, se pueden realizar presentaciones muy detalladas de la problemática, que exceden naturalmente las antiguas “fichas”, agregando recortes de diarios, videos, etc.

**b) Preparación:** consiste en la reunión de todos los elementos que los alumnos necesitarán para resolver la situación problemática y que ellos deben realizar por sí mismos.

Para ello pueden buscar en cualquier fuente y una tarea fundamental del docente será guiarlos en la

---

<sup>309</sup> Adaptación en base a “El Aprendizaje Basado en Problemas” Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2001



determinación de la validez o confiabilidad de las mismas. En el aprendizaje jurídico esta es una etapa fundamental de formación de roles y perfiles profesionales: el aprendizaje de la búsqueda de la información adecuada.

**c) Elaboración:** consiste en el análisis de la información recogida mediante el análisis, la comparación, la clasificación, en suma, mediante el razonamiento. Es fundamental que ese razonamiento le permita extraer la conclusión.

**d) Aplicación:** consiste en aplicar la conclusión a la resolución de la situación problemática. Para ello los alumnos evaluarán, imaginarán, preverán y el docente tratará que transfieran lo aprendido a nuevas experiencias.

### **La definición del Problema**

Un problema en términos de la investigación cognitiva "...presenta básicamente una situación en la cual hay un estado de cosas (que podríamos llamar efecto o consecuente) del que no sabemos cuál es su origen, cuáles son sus causas, y debemos justamente investigar la relación entre las causas o antecedente y el resultado, efecto o consecuente. Y no sabemos cómo ir de un lado a otro: o bien de atrás hacia delante o bien de adelante hacia atrás. Yo creo que todo lo

que tiene que ver con eso en definitiva es lo que podemos llamar, en términos generales, problema.”<sup>310</sup>

Una clasificación clásica, es la de problemas bien definidos y mal definidos. Bien definidos son los problemas que se le presentan al Alumno donde “...los parámetros son medibles, los elementos remiten a teorías que tienen una solución muy clara y lo que hay que generar es un conjunto de pasos y finalmente hallar la solución.”<sup>311</sup> Son típicos de las ciencias naturales.

Problema mal definido es aquél “...que no tiene una única solución, posiblemente tenga varias soluciones. ...problemas cuyos términos no tienen una solución unívoca...el camino entre la pregunta y la respuesta suele ser más complicado, más sinuoso, más complejo, y a su vez hay varias respuestas.”<sup>312</sup>

En el sentido de la enseñanza del Derecho se ha referido que “Un problema, para los efectos de este método, es un conjunto de hechos con el cual los estudiantes trabajan

---

<sup>310</sup> CARRETERO, Mario, en “La Resolución de Problemas y el Trabajo de los Profesionales”, en Revista “12(ntes), Papel y tinta para el día a día en la Escuela” N° 3 Mayo 2006 Pág. 3 puede consultarse en <http://www.12ntes.com/revista/numero03.pdf>

<sup>311</sup> CARRETERO, Mario, Ob. Cit.

<sup>312</sup> CARRETERO, Mario, Ob. Cit.

cuando simulan hacer lo que los operadores jurídicos hacen en la práctica.”<sup>313</sup>

Los problemas en este sentido deben diferenciarse de la mera ejercitación, fundamentalmente teniendo presente todas las previsiones didácticas que deben resguardarse. Según NATHANSON "Típicamente, en los problemas de las escuelas de derecho, los hechos son descritos de tal forma que se permita hacer resaltar las cuestiones de derecho, esto es, las preguntas sin contestación relativas a qué reglas aplicar a favor de alguna de las partes. Este tipo de problemas, que algún investigador distingue de problemas reales refiriéndose a ellos como ‘ejercicios’, se suelen asignar a los alumnos después de encargarles material de lectura u otro material de apoyo de la enseñanza jurídica, para reforzar la memoria y el entendimiento de reglas legales en una materia particular. A los alumnos se les pide que identifiquen cuestiones de derecho por resolver, que apliquen las reglas de derecho relevantes, que las manejen en la argumentación legal. No se les pide, generalmente, que definan o que

---

<sup>313</sup> NATHANSON, Stephen, "Designing Problems to Teach legal Problem Solving", *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, Pág. 326 1998 cit. por SERNA DE LA GARZA, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México" puede consultarse en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/111/art/art7.htm>

resuelvan el problema de un cliente, y mucho menos que lo resuelvan".<sup>314</sup>

SERNA DE LA GARZA, siguiendo NATHANSON señala aspectos a tener presente como las características de un "buen problema" para ser usado con los Alumnos, características que responden al marco teórico pedagógico expresado y que en la formulación realizada, son útiles como guía de planificación.

De acuerdo a lo expresado los problemas deben ser:

- a. Fáciles de comprender, de fácil lectura, bien escritos, de preferencia a través del empleo de frases cortas, bien organizados, y no deben contener inconsistencias que puedan confundir o generar desconfianza en el alumno.
- b. Realistas, semejantes a problemas de la vida real.
- c. No deben buscarse demasiados objetivos de enseñanza con un detalle en los hechos y en los documentos no extremadamente complejo.
- d. Relevantes, apelar a temas y situaciones que sean de relativa importancia en su relación con la práctica profesional, con temas de "gran impacto", e incluso que sean "dramáticos", lo cual motiva a los alumnos a

---

<sup>314</sup> NATHANSON, Ob. Cit.

emprender el estudio y análisis del problema, en busca de una solución.

- e. Consistentes con los objetivos de la enseñanza
- f. Similares, pero diferentes, deben tener algún parecido unos con otros, pero a la vez han de ser diferentes. Esto promueve la "transferencia del aprendizaje", en el sentido de que permite aplicar lo que se ha aprendido en una situación, a otra situación nueva.
- g. Deben significar un reto para el alumno, un problema novedoso, que además plantee un dilema interesante o genere la curiosidad del estudiante, se logra motivarle a que emprenda el análisis y estudio del mismo con el propósito de que *descubra* por sí mismo alguna solución.<sup>315</sup>

Si bien SERNA DE LA GARZA considera que “Con el método aquí analizado, no siempre es posible controlar la forma en que los alumnos se aproximan a los hechos ni lo que de ellos aprenden”<sup>316</sup>, ello en realidad permite verificar las competencias Docentes. Bien aplicado permite evaluar cómo los Alumnos se aproximan a los hechos y lo que de ellos aprenden que en resumen es la función del Docente.

---

<sup>315</sup> SERNA DE LA GARZA, Ob. Cit.

<sup>316</sup> SERNA DE LA GARZA, Ob. Cit.

## **Método de Casos**

La utilización de esta técnica no puede constituir una “receta” aislada sino la aplicación concreta del aprendizaje basado en problemas.

Desde esta perspectiva las distintas modalidades de aplicación de la misma deben guardar relación con el marco teórico del contexto, del currículum y de los pasos de la Metodología.

No sirve aplicarla en un contexto no participativo, no sirve para todos los temas del Programa y no sirve sino se respetan los pasos de la metodología del APB.

En lo que puntualmente nos atañe, sirve eficazmente para enseñar a los Alumnos a reflexionar y razonar acerca de las decisiones judiciales como problemáticas jurídicas específicas y captar la estructura de esas decisiones. En síntesis para enseñar razonamiento legal.

Si bien la técnica, dentro del marco del APB presenta muchas ventajas, si no es bien utilizada genera más inconvenientes que aprovechamiento.

Algo que los Docentes de Derecho deben tener presente es que el sentido del aprendizaje con esta Técnica, lo constituye el poder captar la estructura de las decisiones legales, es decir, entender el razonamiento legal. Pero si no es bien utilizada el Docente suele no advertir las dificultades

que los Alumnos manifiestan para comprender el “proceso intelectual” por medio del cual los Jueces alcanzan las decisiones, independientemente que elaboren la solución adecuada al caso.

Cuando ello ocurre, la aplicación de la Técnica se suele transformar en el estudio por parte de los Alumnos del inventario de soluciones a catálogos de problemas, en lugar de comprender el procedimiento de resolución de los problemas jurídicos. En esta situación el Alumno no necesariamente aprende cómo producir soluciones jurídicas propias, que es lo importante en razón del perfil profesional requerido del Abogado.

Otras críticas que se le han realizado, apuntan a advertir sobre las dificultades de organización del tiempo de clase, el aislamiento del aprendizaje del Alumno en los Casos que descontextualiza su aprendizaje global, y la dificultad para lograr que los Alumnos realmente “piensen como Abogados”, situación ante la cual el Método de Casos se presenta como insuficiente porque en la práctica los clientes no presentan en el Estudio casos ordenados sino problemas.<sup>317</sup>

Los problemas que presentan los clientes, están teñidos de elementos extra jurídicos, que sin práctica resulta

---

<sup>317</sup> GARZA DE LA SERNA, “El Método.....”, pág. 12

difícil discernir, y cuyo entrenamiento para el Alumno es sumamente significativo.

Otro tema a tener presente, es que en la teoría americana de la utilización del Método de Casos, a partir de las enseñanzas de LANGDELL, que se han referenciado anteriormente, el denominado Libro de Casos constituye un recurso pedagógico esencial.

Este Libro se compone del material necesario para las actividades prácticas, y en general contiene: “a) Sentencias seleccionadas por su importancia intrínseca, por las peculiaridades de los hechos que en ellos se discuten, por la resonancia económico-social de la controversia en si misma, o por ser la decisión recaída francamente mala; b) Material legislativo referente a las Sentencias transcritas y algunos pocos comentarios de juristas destacados acerca de los temas en discusión; c) En ocasiones, y cada vez con más frecuencia, suele incorporarse literatura jurídica de calidad que plantea problemas y cuestiones, a fin de que el estudiante perciba el conflicto potencial por su vértice jurídica y tal como lo haría un Abogado litigante, un consultor o un Juez; d) Al final de las Sentencias transcritas, se agregan preguntas-cuestiones de un creciente grado de complejidad que



funcionan como guía de abordaje para el análisis de los casos, sin que se incluyan las respuestas.”<sup>318</sup>

Metodológicamente hablando, no hay que confundir el Libro de Casos con el Método de Casos. El Libro solamente constituye un recurso pedagógico al servicio del Método, el soporte material que contribuye al Método, que además se complementa con el denominado método Socrático o interrogatorio dialogado.

Pensamos que en nuestras Facultades, no hay que atarse a una ortodoxia metodológica que termine menguando la eficacia del Método de Casos. El mismo puede complementarse con otras técnicas, además de la interrogación, como las de grupo.

Asimismo, no es fácil pensar en contar en nuestras Facultades de Derecho con dichos materiales didácticos en todas las asignaturas. Su construcción requiere tiempo y metodología. Muchos Docentes creen que ello se resuelve, dentro de las posibilidades, con casos sueltos que consideran relevantes por cierta razón o casos que crean de manera ficticia. Pero como bien apunta GELLI, “.....la selección de las Sentencias debe ser sistemática, conforme a u criterio

---

<sup>318</sup> GELLI, María Angélica, “La Enseñanza del Derecho Constitucional y el Sistema Democrático”, Ed. La Ley, Año LXV n° 233, 5/12/01, pág. 2 cit. Por GARZA DE LA SERNA, “El Método...”

temático y a la evolución seguida por la Jurisprudencia en la creación de reglas y doctrina”<sup>319</sup>

Uno de los temas centrales que se señala además, es la necesidad de estimular por parte de los Alumnos la capacidad de lectura y comprensión de las Sentencias, para resumir y organizar la información contenida en las mismas, que suelen ser extensas y no siempre suficientemente claras.

Ello forma parte de la necesaria comprensión lectora requerible para el nivel universitario, pero tantas veces cuestionada en las charlas de Docentes.

No obstante, no es un tema menor, y señalamos al respecto algunos criterios metodológicos que referencia DERENBACH para el Método de casos basado en actividad con Sentencias:

“1) Leer la Sentencia con cuidado y varias veces para identificar:

- a) Quiénes son las partes;
- b) Cómo se originó la controversia;
- c) Los distintos componentes de la Sentencia
- d) El efecto que la Sentencia tuvo en las partes
- e) Los hechos más relevantes del caso
- f) Las implicaciones (económicas, sociales, políticas, etc.) de la Sentencia

---

<sup>319</sup> GELLI, Ob. Cit.

## 2) Identificar la decisión del Tribunal

La opinión es la respuesta a la cuestión legal que se presenta a consideración del Juez. El Alumno debe ser capaz de distinguir la ratio decidendi del obiter dicta.

## 3) Identificar las cuestiones de Derechos que el Tribunal hubo de resolver.

Los puntos de Derecho son los que el Juez debe resolver, en razón de que las partes sostienen una controversia sobre la aplicación de una o más normas jurídicas a los mismos hechos. De hecho, como se ha indicado en el punto anterior, puede afirmarse que las decisiones son las respuestas a las cuestiones de Derecho planteadas ante el Juez.

## 4) Identificar la norma jurídica que se aplica para resolver el Caso

La norma aplicada puede tener su origen en una Ley o en Sentencias anteriores.

## 5) Identificar los hechos que son legal y procesalmente relevantes.

Los primeros son los que el Juez consideró importantes para resolver el Caso. Los segundos describen en qué fase del proceso pudo haber ocurrido un error en el Tribunal a quo. Su importancia deriva de la circunstancia de que los aspectos procesales de un caso afectan qué hechos legalmente relevantes llegan al Tribunal de Apelación.

6) Identificar las razones, justificaciones y consideraciones de orden público o beneficio social que apoyan la decisión

Esto requiere analizar los pasos del proceso lógico empleado por el Tribunal para llegar a la decisión. Además, hay que apuntar que decir que las normas jurídicas son creadas para alcanzar objetivos que son deseables socialmente lleva a un corolario: las normas no deben ser aplicadas a los hechos sin tener en cuenta sus consecuencias.

7) Chequear que exista congruencia entre los hechos, las cuestiones de Derecho a resolver, la norma jurídica creada por la decisión, la decisión, las razones, justificaciones y consideraciones de orden público o beneficio social.

Los autores proponen el siguiente modelo para probar la congruencia de todos los elementos:

<b>Hechos</b>	<b>¿Qué ocurrió?</b>
Norma	Derecho aplicable
Puntos de Derecho	¿Se aplica el Derecho a estos hechos?
Decisión	El Derecho se aplica o no a los hechos
Razones y políticas	¿Por qué el Derecho se aplica o no a los hechos?

8) En los casos en que existen múltiples puntos de Derecho, analizar cada punto por separado.

Como hemos descrito, el método de casos se apoya en el método socrático para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en clase. A su vez, el método socrático requiere de los Alumnos el análisis de Sentencias con anterioridad a su discusión en clase. La consecuencia es

que las necesidades del método han llevado al desarrollo de técnicas para facilitar el análisis de sentencias, a fin de organizar y resumir la información contenida en ellas.<sup>320</sup>

También deben ser tenidas presente, algunas premisas generales que conviene reseñar:<sup>321</sup>

- a) No abarque con un caso muchos objetivos de aprendizaje, trate de ser concreto en lo que pretende que los Alumnos aprendan utilizando el caso;
- b) Trate de leer muchos casos y construya un archivo de los mismos;
- c) Elija de entre ello el que mejor se adapte a lo que quiere enseñar;
- d) Dedique bastante tiempo a la presentación y discusión del caso. Evite que el Alumno deba resolverlo albergando dudas de información. Y luego de resueltos vuelva a discutirlo;
- e) Comience con casos fáciles y luego continúe con más difíciles;
- f) Utilice distintos tipos de casos, no convierta la clase en una rutina de estudio de resultados de casos;

---

<sup>320</sup> DERENBACH, John C., "A practical guide to Legal Writing and Legal Method, 2° Ed., Colorados Estados Unidos de América, Ed. Rothman & Co., pág. 20, Cit. Por GARZA DE LA SERNA, Ob. Cit., pág. 8.

<sup>321</sup> En base a BOLTON, Dale L., "El empleo de la simulación en la administración escolar", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975 cit. En CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob. Cit.

g) Deje que los Alumnos brinden todas las opiniones que se les ocurra sobre la resolución del Caso. No imponga la jerarquía Docente ni la orgánica de los Tribunales. No olvide que si no hubiera examen crítico de las soluciones de los Casos nunca se modificaría la Jurisprudencia.

### **Algunos modelos de aplicación**

A continuación detallamos un esquema posible de algunas modalidades de aplicación de la Técnica de Casos que pueden servir de orientación en el trabajo áulico, siguiendo algunas formulaciones muy prácticas, que lógicamente se verían muy enriquecidas si el Docente logra realizar un buen Libro de Casos.<sup>322</sup>

**1) Modelo de Aplicación del Derecho:** En este modelo el Docente Plantea un caso que constituye una problemática jurídica. El mismo debe contener todos los condimentos jurídicos problemáticos. Se sugiere que el Alumno complete la presentación con búsqueda de información y no limitarla a la exhibición de “fichas”.

Presenta la tarea jurídica como un silogismo: la norma (y su interpretación) es la premisa mayor; los hechos son la premisa menor; y de ello se deduce la conclusión (en el plano

---

<sup>322</sup> Se utiliza como guía de referencia un Paper inédito “Métodos aplicables en la docencia jurídica. Casos y otras variantes” que preparó para un seminario en la U.A.I. el fallecido Dr. Abel FLEITAS con quien tuvimos el gusto de compartir hasta su desaparición, el Consejo Académico de la Escuela Judicial de la Nación

del deber ser). Constituye un esquema básico útil para poner a prueba en el estudiante su conocimiento y comprensión del derecho, y su capacidad para encontrar el encuadre legal y aplicarlo correctamente. Los hechos que se presentan deben ser lo detallado que sea posible. La norma se trata de la ley, conforme a la doctrina y jurisprudencia que la interpretan lo que le da un sentido de univocidad.

## **2) Modelo de Alternativas y argumentación jurídica:**

En este modelo se presentan casos que no admiten jurisprudencial y doctrinariamente una solución univoca, sino que es posible sostener fundadamente posiciones distintas y soluciones alternativas.

Presentar este tipo de casos, resulta una útil introducción a los problemas de interpretación que se manifiestan cotidianamente.

Un objetivo importante es que los Alumnos desarrollen la capacidad de interpretación y argumentación dentro del marco de posibilidades que brinda la realidad jurídica.

Asimismo exige y así debe plantearse, la búsqueda y fundamentación de las soluciones alternativas.

## **3) Modelo de Identificación de los hechos**

Representa la ejercitación en escenarios jurídicos donde los hechos no pueden identificarse con facilidad y precisión.

El Alumno debe poder percibir a partir de los hechos, el núcleo del problema, darle el marco jurídico adecuado, diferenciar los datos principales de los accesorios.

La revisión de los hechos obliga a revisar todos los elementos jurídicos de la institución, tanto substanciales como procesales

Los Casos en este sentido pueden plantearse desde diversas perspectivas:

- a) Se le plantea el caso desde lo jurídico, el problema legal a partir de una situación, y el Alumno debe identificar y detallar cuales son los hechos principales que es necesario elucidar;
- b) Se le plantea un relato abundante en detalles, algunos de los cuales innecesarios para diferenciar fundadamente los hechos relevantes de los que no lo son y, eventualmente, indicar los datos que faltan;
- c) Se le plantea la resolución del caso (por ejemplo, la parte dispositiva de la sentencia), y el Alumno debe recrear los hechos que coherentemente lleven a esa solución.

#### **4) Modelo de Selección de la Prueba**

El enfoque es adecuado para que el Alumno correlacione el análisis de los hechos y del Derecho con su prueba.

Se plantean el problema jurídico y la solución para el mismo cuya demostración es necesaria, y el Alumno



debe Relacionar la solución planteada con los elementos fácticos que deben componer el planteo jurídico y la prueba necesaria para demostrarlos. El Alumno debe lograr considerar adecuadamente ¿Qué es importante probar, y cómo hacerlo?

### **5) Modelo de Entrevista Profesional**

Este modelo esta pensado básicamente para el Abogado en la relación con el Cliente. Pero realizando las adecuaciones necesarias podría aplicarse para resolver otro tipo de entrevistas, como pueden ser las que necesita desarrollar un Juez.

La preparación de toda entrevista como problema, engloba conocimientos jurídicos y habilidades para definir una estrategia y su consideración personal del cliente y de los aspectos humanos incluidos, dado que, como se dijo los clientes no presentan Casos, sino problemas.

Pero a su vez como problema, presenta aspectos no jurídicos que es necesario que el Alumno comprenda. Establar la relación con el otro supone saber escuchar, saber preguntar y dar contención.

Asimismo los Alumnos aprenden a encuadrar jurídicamente la situación y las posibles alternativas de enfoque como ademase evaluar los costos y consecuencias

de cada una de las alternativas, incluso en sus efectos sobre las personas involucradas.

El resultado de la entrevista como problema supone proponer una estrategia, sea judicial o extrajudicial, donde caben diferentes alternativas como la mediación, la negociación, la presión, la toma de distancia, etc.

## **6) Modelo del Incidente Crítico**

Este modelo, si bien no originariamente jurídico, pensamos que para ciertos contenidos puede ser útil.

Ideado por Paul PIGORS aporta una variación conocida como método del incidente crítico, en realidad pensada para la formación en la toma de decisiones que tienen que ver con las relaciones humanas.<sup>323</sup>

La variante del método plantea ofrecer al Alumno una situación o incidente descrito dramáticamente, para colocar al mismo en lugar del decisor. La descripción del incidente es el disparador a efectos de generar que el Alumno deba buscar la información que le permita ubicarse en el lugar del decisor, e imaginar fundadamente la decisión que arbitraría.

La descripción del incidente siempre termina en una pregunta para el Alumno: ¿Qué haría? ¿Cómo reaccionaría?, etc.

---

<sup>323</sup> PIGORS, Paul, « Case Method in Human Relations. The Incident Process », 1961 Cit. en CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela

Si bien esta variante fue diseñada fundamentalmente para los problemas de relaciones humanas, no hay que olvidar que los Abogados en la práctica profesional, deben tomar muchas decisiones en contextos determinados y en tiempo acotado. Situación típica de las audiencias de cualquier fuero y jurisdicción, aunque algunos incidentes tienen que ver también con problemáticas de relaciones humanas.

Es interesante porque en la descripción del incidente, se pueden utilizar formatos no necesariamente escritos, como los audiovisuales. Por caso presentar películas sobre el ejercicio de la actividad profesional de la Abogacía hasta cierto momento del desenlace en la que el protagonista debe tomar una decisión, y luego trasladar la pregunta al Alumno, introducido en la situación por el desarrollo del film.

En este sentido una película cuya utilización nos ha dado buenos resultados es “Justicia para Todos” (Justice for all) un antiguo film con Al PACINO como protagonista. La película trata la vida un Abogado honesto, que en un momento de su carrera profesional se ve obligado a tomar una decisión profesional que colisiona y pone a prueba sus principios éticos en las relaciones con los demás colegas y con los Jueces.

Pero se pueden utilizar muchas variantes para presentar el caso representado por un incidente. Por ejemplo

cualquier circunstancia que el Abogado debe decidir en una Audiencia oral.

Los objetivos de esta variante del método de casos son, por un lado provocar que los Alumnos deban buscar información para sustentar su decisión, y por el otro formar en la toma de decisiones.

Como se ha señalado, "...el objetivo pedagógico de formación permitirá que cada participante tome conciencia de sus decisiones, de sus hábitos crónicos, de su tendencia para deformar la información disponible, de sus actitudes afectivas implícitas en las decisiones aparentemente racionales."<sup>324</sup>

Se suele advertir que el método debe ser utilizado disponiendo el tiempo en momentos diferenciados:

- a) Primero se presenta el incidente, escrito o con material audiovisual;
- b) Se responden todas las preguntas a dudas de los Alumnos;
- c) Se organiza el debate acerca de la decisión que se debe tomar para resolver la situación planteada, ubicándose el Alumno en el rol que se pretende: cómo Abogado o como Juez por ejemplo;
- d) Se construye la decisión, primero mediante el trabajo individual de cada Alumno. Luego el Docente recoge y clasifica el tipo de decisiones, organizando grupos con cada

---

<sup>324</sup> MUCCHIELLI, Roger, "La méthode des Cas", Ed. ESF, París 1979 cit. en CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela

arquetipo. Un Alumno por cada grupo fundamenta la decisión en un debate con todos los Alumnos. Allí se debe promover un debate general para consensuar una decisión común y analizar las consecuencias de la misma;

e) El Docente debe guiar la reflexión crítica de los Alumnos sobre el problema presentado en el caso y sobre los mecanismos para prevenir las dificultades presentadas en el ejercicio profesional real.

### **Taller de lectura reflexiva problemática**

El taller de lectura reflexiva puede ser utilizado como un método autónomo en un escenario organizado per se, o como metodología transversal en concurso con otras metodologías.

En cualquiera de los casos, la actividad requiere algunas recomendaciones básicas.

Una cuestión central es la selección de las lecturas, en la que además del criterio de necesidad o pertinencia, deben tenerse presente ciertas expectativas desde el nivel del Alumno.

Por dicha razón para la selección resulta conveniente una base diagnóstica de antecedentes de lecturas de los Alumnos para revisar líneas orientativas, por lo cual basta con una encuesta al principio del Curso.

Asimismo si las lecturas no se van a realizar solamente dentro del Aula conviene revisar la complejidad de las mismas en referencia a la disponibilidad de tiempo para la real lectura reflexiva y no de compromiso formal burocrático que se concrete en una lectura memorística para satisfacer al Docente sin análisis crítico mínimo.

Es que la lectura reflexiva requiere tiempo y no siempre se puede realizar en el tiempo áulico.

Para ello se sugiere el realizar un breve ensayo referido a cada lectura, que no consista en síntesis o reseñas del texto leído sino de una construcción personal sobre el mismo.

La lectura reflexiva resulta útil para varias cuestiones. Por un lado impulsa la lectura y la escritura, que como se ha expresado anteriormente, son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: Quienes escriben están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como abogados”. Y reiteramos, es muy importante aprovechar la posibilidad de desarrollo para una profesión como la Abogacía donde el profesional vive leyendo y escribiendo.

En este sentido la lectura reflexiva fomenta el desarrollo de la capacidad de argumentación y desarrolla la capacidad de crítica reflexiva.

## **Clínica Jurídica**

Resultan una experiencia educativa que reconoce sus antecedentes en las Escuelas de Derecho norteamericanas hace 40 años y que posee variadas experiencias en el país.

Independientemente de los diferentes objetivos que suelen subyacer en esta técnica, algunos de los cuales suelen exceder los límites del trabajo áulico, resulta útil para potenciar la capacidad de análisis de casos reales, y habilidades y actitudes que conectan al alumno de una manera preferente con algunos roles del ejercicio profesional.

Básicamente consiste en presentar a los alumnos casos reales con la guía del Docente. Pero no la presentación del caso reseñado, sino el caso en si, con algunas de las personas o elementos incluidos directamente.

Podría decirse que resulta una experiencia que remeda la de los practicantes de medicina en el hospital cuando se conectan directamente con el paciente. En este caso, se toma contacto con el caso a través de la persona afectada, para estudiarlo y analizar estrategias.

En sentido general ha sido concebida como "...un espacio educativo destinado a la preparación de estudiantes para la práctica profesional y judicial de la abogacía; y al mismo tiempo, como un ámbito de trabajo jurídico tendiente a

garantizar la vigencia de los derechos y el acceso a la justicia de determinados sectores de la población.<sup>325</sup>

En general los beneficios que busca, como experiencia educativa, es colocar a los Alumnos en una situación lo mas real posible, que lo vincule estrechamente con el ejercicio de roles profesionales, y coadyuvar a la formación de valores democráticos de los Alumnos.

Este tipo de vinculación no es fácil de obtener con las estrategias tradicionales. Además obliga a los Alumnos a trabajar en equipo de una manera concreta y real, y no formal.

Ahora bien, para que la estrategia tenga sentido, debe guardar una compleja organización.

El Docente debe elaborar una guía de acceso al caso, que conduzca a los Alumnos a un adecuado examen del mismo. No se trata de conversar con el cliente, sino de realizar un acceso al caso de una manera planificada y organizada.

Asimismo debe preparar previamente a los Alumnos en los aspectos esenciales de la técnica de la entrevista, realizando si es necesario, ejercicios de rol playing para la puesta en común del caso.

---

<sup>325</sup> DI PAOLA, María Eugenia, BIALOSTOZKY, Débora y NÁPOLI, Andrea, “Clínica Jurídica en Derecho Ambiental”, Pág. 13 Facultad de Derecho, UBA, Departamento de Práctica Profesional, Buenos Aires, 2007 puede consultarse en <http://www.farn.org.ar/docs/p52.pdf>



Hay que resguardar que el acceso al caso se realice de acuerdo a lo que se planifique, por lo cual el rol del Docente como guía en todo momento es fundamental. Si todo esto no se resguarda la experiencia no resulta positiva, y se puede hacer sentir mal al afectado.

Como no todos los temas pueden abordarse con esta metodología, es conveniente realizar experiencias transversales, donde resulta fundamental el aval institucional.

No obstante, aunque resulta difícil por el tiempo que requiere, pueden organizarse desde la Cátedra.

### **El Aprendizaje Servicio**

Como metodología, resulta un enfoque relativamente nuevo. Combina aspectos de la Técnica de Casos y de la Clínica Jurídica, pero posee otra concepción que pone fuertemente el acento en el desarrollo de actitudes.

En la formación de Abogados, tan necesitada de un sentido ético, posee un enorme potencial, principalmente para la formación en valores.

Básicamente consiste en implementar una actividad o programa de servicio solidario, de atención solidaria a afectados jurídicamente, que sea protagonizado por los estudiantes.

Conecta con la realidad y desarrolla habilidades, pero fundamentalmente contribuye a formar actitudes éticas, dado

que una característica esencial resulta ser que el programa se oriente a atender necesidades insatisfechas de una comunidad. Es decir que posee un enfoque fundamentalmente solidario.

Para que constituya una experiencia educativa y no un pasatiempo interesante, la actividad debe y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares en razón de mejorar los aprendizajes. No debe ser una actividad meramente estimulante de apreciaciones axiológicas sino que debe poseer un sentido y metodología de aprendizaje.

Como Metodología pedagógica de enseñanza debe mejorar la formación personal, pero debe articular el logro de los aprendizajes académicos (conocimientos y habilidades).

Supone una forma de articular la experiencia educativa con el compromiso social.

Como metodología pedagógica suele recibir diferentes denominaciones en el mundo educativo: “Servicio social curricular” en las universidades mexicanas, “Trabajo comunal universitario” en Costa Rica, “Práctica pre-profesional comunitaria”, “Extensión co-curricular”, “voluntariado educativo” o “aprendizagem-serviço” en Brasil, “borantya (servicio voluntario con intencionalidad filantrópica) en Japón, o “service-learning” en Estados Unidos o España.

Entre las principales características que se señalan de la metodología, se encuentran:

- a) Los Alumnos deben poseer protagonismo en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto. De esa manera puede consolidarse como una propuesta de aprendizaje activo.
- b) Las actividades de servicio solidario deben orientarse a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias concretas. Por ejemplo asistencia jurídica en un barrio carenciado que la necesite para un reclamo específico a la Municipalidad.
- c) Las prácticas solidarias, por caso la asistencia jurídica, debe relacionarse directamente con los contenidos de aprendizaje y/o investigación expresados en el currículo. No se trata de una práctica de voluntariado o extensión universitaria, sino que se requiere una planificación pedagógica asentada en contenidos concretos. En el caso del ejemplo podría realizarse para desarrollar contenidos de Derecho Administrativo.
- d) Se debe estimular la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, como Alumnos en práctica de rol profesional y como protagonistas de una pedagogía activa.

### **Los desafíos del aprendizaje a resolver**

En este complejo marco de diferentes cuestiones que adunan la enseñanza del Derecho, debe dejarse de lado las estériles discusiones y enfoques limitados de disociación teoría/práctica.

Ni el cielo de los conceptos ni el barro de la práctica.

Los enfoques actuales apuntan a cuestiones más importantes. Debe intentar tenderse a al menos dos cuestiones centrales: el aprendizaje estratégico y la formación en competencias profesionales.

El aprendizaje estratégico permite la meta cognición, es decir la mirada reflexiva sobre la propia práctica de aprendizaje y la incidencia que poseerá en la adquisición de competencias profesionales.

El enfoque de formación en competencias permite conjugar la dicotomía entre teoría y práctica, porque aúna conocimientos, habilidades y actitudes en un todo integrado.

Como se ha expresado, las características de la enseñanza del Derecho existentes, pueden relacionarse con los orígenes del sistema legal latinoamericano, con herencias académicas acumuladas a lo largo del tiempo en las Facultades de Derecho, con las debilidades de la formación pedagógica de los Docentes de Derecho, con la falta de una construcción de una pedagogía jurídica, con representaciones culturales existentes acerca del rol de los Docentes de

Derecho y de sus símbolos de prestigio y desarrollo profesional como Docentes, y con varias cuestiones mas que pueden inventariarse.

Hasta se podría decir con cierta facilidad que el déficit en la enseñanza del Derecho forma parte de la lista de consecuencias de insuficiente financiamiento al sistema educativo universitario. Y a ello atribuir la falta de consolidación de un contexto o red de Docentes dedicados full time a la enseñanza y a la investigación educativa sobre sus acciones y resultados que retroalimentara eficazmente la mejora de las prácticas.

Pero lo cierto es que las razones son demasiado complejas para encasillarlas y encierran una gramática de percepciones y concepciones de difícil superación, y resulta necesario priorizar temas en la agenda que permitan consolidar propuestas de mejora concreta de esas prácticas.

### **Cómo tender hacia la meta cognición: el aprendizaje estratégico**

La tradición verbalista le establece a los Alumnos lo que deben saber y hacer y descuida las instancias de uso y transferencia de lo aprendido. No combina eficazmente teoría y practica.

Por ello dificulta convertir conocimientos académicos en acciones y predicciones eficaces, y las formas de

conocimiento explícito utilizadas usualmente restringen su aplicación, como mucho, a la resolución de situaciones problemáticas en un marco conceptual acotado y dentro de los límites del aula.

El desafío del aprendizaje estratégico comprende el desarrollo de la meta cognición. Es decir el conocimiento del propio proceso de aprendizaje por parte del Alumno, a partir de la reflexión sobre el mismo.

Se trata, como suele decirse, de enseñar a pensar, enseñar a aprender a aprender Derecho.

Este es un objetivo de la agenda que resulta muy difícil, pero su intento genera mejoras.

Lo positivo de los cambios de actitud y de la revisión de las propias estrategias de aprendizaje por parte de los Alumnos que generan mejoras sencillas pero claramente mensurables en su evolución educativa, resulta, conforme a nuestra propia experiencia Docente, un rédito insoslayable.

Y lo hemos comprobado tanto con los Alumnos regulares como con los Docentes Alumnos de los Cursos de capacitación pedagógica, que revisan sus propias prácticas pedagógicas.

Se trata de poder colocar al Alumno como observador de su propio proceso de aprendizaje, de su propio rol de Alumno.

Enfrentarlo con su propia práctica para entender el contexto y el proceso, y reflexionar sobre como puede mejorarlo.

Nuestra experiencia indica que debe haber un dialogo explicito sobre ello, sobre el sentido de haber elegido el Derecho como carrera, sobre el sentido de ser Alumnos universitarios, que acompañe continuamente el proceso de aprendizaje, con una estimulación permanente de la reflexión. Nada se debe aprender sin otorgarle sentido, y todo se debe aprender encontrándole el sentido al modo de aprenderlo.

Según la manifestación histórica de los Alumnos, en un Currículo formal organizado en el modelo basado en áreas normativas condensadas en Códigos, nada hay mas sin sentido que aprender memorísticamente los mismos y sus instituciones.

En este esquema, la naturaleza jurídica de las instituciones debiera ocupar un lugar central en el aprendizaje, pero debo resaltar que en mi propia experiencia como Alumno ello no ocurría. Es mas, algunos Docentes las ignoraban explícitamente.

Para intentar mejoras en este sentido, el Docente de Derecho debe contemplar siempre en su actividad de enseñanza propósitos pedagógicos diferenciales. Es decir que

vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos conceptuales explícitos.

Una manera de resaltar a los Alumnos esa situación es contemplar instancias explícitas de socialización de lo producido y actuado. En síntesis desarrollar la integración dialogica con los Alumnos de hacia donde va el grupo, como grupo de aprendizaje. Lo que habitualmente se denomina retroalimentación correctiva. O explicitar el conocimiento del por qué y para qué se ejecuta una tarea de aprendizaje.

Una expresión de objetivos que para las aulas de Derecho puede parecer exagerada, y que suele utilizarse por los Pedagogos, consiste en detallar que el aprendizaje estratégico consiste en una redefinición del rol del Docente que del tradicional de enseñar debe transformarlo en poder convertir a los Alumnos en Docentes de sí mismos, tender a formas de auto evaluación.

Obviamente que el apoyo principal que se reseña para dicho enfoque consisten en el uso de Metodologías abiertas, complejas, generadoras de interrogantes, generadores de nuevos espacios mentales, fundamentalmente el Aprendizaje basado en Problemas.

Pero lo que ignoran muchos Docentes de Derecho cuando utilizan formas asociadas como la Técnica de Casos, es que si no contempla en su actividad docente propósitos



pedagógicos diferenciales, lo que esta realizando es mas de lo mismo.

Debe recordarse enfáticamente sobre ello, que como ha dicho MONEREO, no hay Alumnos estratégicos sin Docentes estratégicos.

Y el docente estratégico, o enseñante estratégico, es aquel que dispone de instrumentos para: Interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa y tomar decisiones como aprendiz y como docente estratégico que le permita enriquecer su formación.

En este sentido, conceptualiza al profesor estratégico como un “profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente.”<sup>326</sup>

---

<sup>326</sup> MONEREO, Carles (coord.) et al. “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, 5.ª ed. Pág. 18 , Ed. Graó, Barcelona, Graó, Barcelona 1998 cit. Por MACIEL DE OLIVEIRA, Cristina, “La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado”, Rev. Iberoamericana de Educación, O.E.I. Número 33 Los Maestros y su Formación Septiembre - Diciembre 2003, puede consultarse en <http://www.rieoei.org/rie33a05.htm>

## Capítulo 9

### **Evaluación. Aproximación**

La necesaria retroalimentación del proceso de aprendizaje, se da mediante el procedimiento de Evaluación.

No obstante, parece que esta cuestión expresa las mayores dificultades y debilidades de la actividad docente de los Profesores de Derecho.

Todas las cuestiones tratadas anteriormente naturalmente son complejas. Y presentan debilidades tal como ha sido expresado.

La practica constante, adicionada por intuición pedagógica, mejor predisposición o natural reflexión sobre la propia practica, generan que muchos docentes de Derecho, no obstante no contar con los basamentos técnicos formativos necesarios en la construcción pedagógica, puedan avanzar con menor o mayor positividad en la practica docente profesional.

Pero, a no dudarlo, cuando se concreta el desarrollo de la evaluación, allí se desnudan todas las debilidades y se desnaturaliza el proceso educativo, y por más empeño que se aplique, se desperdicia todo lo bueno realizado anteriormente.

Es necesario, a despecho de la creencia de la mayoría de los Abogados, si se pretende construir una pedagogía

jurídica, evolucionar adecuadamente en este tema, central del proceso educativo.

Es que, la evaluación por un lado sintetiza el resultado de la práctica docente y de los aprendizajes y por ende confiere sentido a lo que realizan, y por el otro encierra las mayores complejidades del proceso educativo.

Paradójicamente, a despecho de las creencias auto satisfactorias de los docentes de Derecho resulta ser una de las más descuidada.

Esto ocasiona consecuencias negativas que no se limitan a la cuestión de los aprendizajes académicos.

A nuestro entender, respecto de la cantidad de dificultades que la cuestión entraña para los Docentes de Derecho, existen por lo menos dos en la que se debe evolucionar de una manera clara y consistente.

a) La Evaluación es una practica que hace a todo el proceso de aprendizaje: Los Docentes de Derecho tienden a concebir la Evaluación en uno solo de los múltiples propósitos: el aspecto promocional y lo identifican con el examen. Desde este punto de vista la Evaluación es el procedimiento por el que el Docente decide si un Alumno aprobó o no. Les cuesta entender que la Evaluación sirva para otros propósitos. Ello se exagera con el sistema de exámenes libres de algunas Facultades de Derecho donde el único contacto entre el

Docente y el Alumno se sintetiza en el examen que se le toma. Todo el proceso y contacto se resume en examinar en una instancia única, los conocimientos del Alumno. No hay nada mas alejado de una construcción pedagógica.

Pero en las cursadas, no obstante las múltiples instancias con las que se cuenta, esa concepción suele subsistir. La Evaluación en los parciales o finales se circunscribe a ese efecto: promocionar al modo de una foto que destaca los conocimientos adquiridos por el Alumno.

Lo más notable es que a veces, cuando los centros de estudiantes reclaman discusión sobre el régimen de evaluación, también se circunscriben a la misma concepción. No discuten criterios de evaluación, sino que suelen reducir los planteos a más cantidad de parciales o mas notas cuyo promedio mitigue el endeble resultado de alguna.

Desde una pedagogía jurídica la evaluación constituye un procedimiento al servicio del aprendizaje del Derecho y no un instrumento de medición de los saberes jurídicos.

La evaluación, los criterios y cada una de ellas deben servir para orientar el aprendizaje en el marco del proceso de aprendizaje.

Las evaluaciones como mediciones, al terminar las cursadas no sirven de nada porque el proceso de aprendizaje se ha agotado.

De alguna manera hay que modificar el panorama que identifica Evaluación con el examen como instancia definitoria, aunque en el ambiente de la formación en Derecho todos abonen a esa concepción subyacente. Como dice DIAZ BARRIGA “El examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza..... Es muy llamativo que detrás de la polémica sobre el papel que juega el examen en la sociedad, en la escuela y en la vida de los alumnos exista un reduccionismo técnico que omite estudiar los amplios significados que se esconden tras esta práctica.”<sup>327</sup>

---

<sup>327</sup> DIAZ BARRIGA, Ángel, “Una Polémica en relación al Examen”, Revista Iberoamericana de Educación O.E.I. Número 5, Calidad de la Educación, Mayo - Agosto 1994 puede consultarse en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>

La visión de este Autor señala claramente que cualquier pedagogía basada en el sistema de examen ha contribuido al empobrecimiento de la visión sobre la educación, que es lo que ha ocurrido en la práctica Docente en Derecho.

Para cualquier Docente de Derecho es natural que la pedagogía jurídica se base bastante en esta práctica, porque todos poseen la herencia académica de la carrera basada en exámenes, o sea en evaluaciones exclusivamente de efectos sumativos: solamente sirven para determinar si el Alumno aprobó o no.

Hemos señalado que muchas veces los reclamos de los estudiantes se centran en obtener mayor cantidad de exámenes, sino finales, más parciales dentro de la cursada. Aún no siendo Abogados comparten en lo subyacente la concepción.

DIAZ BARRIGA argumenta que los Docentes consideran esta práctica como natural a la acción educativa, y agregaremos que en la enseñanza del Derecho se exagera esta consideración. No obstante, dice el Autor referido, esa afirmación es falsa. “*Primero* porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. *Segundo* porque existe innumerable evidencia de que hasta antes de la Edad Media

no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. *Tercero* porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos”<sup>328</sup>.

Es que en el imaginario docente el examen supuestamente constituye un instrumento objetivo, pero además de la ingenuidad de la afirmación lo concreto es que no puede per se resolver los problemas de aprendizaje.

Una cuestión que en la enseñanza del Derecho se esconde fuertemente detrás de esta concepción, es la transferencia de la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Si la Evaluación es comprendida como parte y al servicio del proceso de aprendizaje, la misma es avizorada fundamentalmente como una fuente de información para que el Docente conduzca el aprendizaje en las mejores condiciones. Pero siempre el que conduce el aprendizaje y afronta los resultados del mismo es el Docente.

En cambio, en esta cultura de la Evaluación interpretada como el examen, parcial o final, la responsabilidad del resultado del examen se transfiere del Docente al Alumno. Sino aprueba no es porque no se le enseñó adecuadamente, sino porque no estudió lo suficiente.

---

<sup>328</sup> DIAZ BARRIGA, Ángel, Ob. Cit.

Frente a la proliferación de exámenes libres circulaban en los pasillos de las Facultades de Derecho diversas versiones de técnicas para afrontar exámenes, o perfiles de los Docentes que obligaban a adecuar las técnicas: “con fulano lo que no se debe hacer es quedarse callado”, “hay que arrancar bien con los primeros artículos del Código de memoria”, entre otros, que la memoria del lector enriquecerá.

Debemos advertir que no se debe interpretar lo expresado precedentemente en el sentido de entender que para la construcción de la Pedagogía Jurídica se trata de eliminar las evaluaciones o los exámenes. Sino de comprenderlos en su exacto sentido.

La evaluación debe ser reconocida como un procedimiento que oriente continuamente el aprendizaje del Derecho. Los Docentes deben entender que luego de cada evaluación debe haber una retroalimentación que sirva para adecuar el proceso de aprendizaje. Asimismo que en los resultados de las evaluaciones se ponen en juego no solo la situación del alumno sino la calidad del proceso de aprendizaje dirigido por el Docente y que ello mensura su responsabilidad como conductor del mismo.

Desde este punto de vista debe ser comprendida como un proceso dinámico, continuo y sistemático, que produce y



permite contar con información respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Contar con información respecto de la calidad de la enseñanza permite la mejora de lo que el Docente realiza. Esto indudablemente requiere que el Docente asuma su responsabilidad como conductor del proceso de aprendizaje y no pensar siempre que la culpa es del Alumno, situación a la que son tan afectos los Docentes de Derecho.

Hay que evaluar para saber si lo que se hace se hace bien y qué es necesario mejorar.

b) La Evaluación es una práctica compleja: Los Abogados se animan a todo. Es una característica de su formación y rol profesional. Ningún Abogado se dejaría operar por un Arquitecto, pero buena parte cree que puede realizar cosas fuera de su área de incumbencia disciplinaria sin demasiada preparación. La complejidad de la interdisciplinarietàad no se asume fuera de los forzados discursos académicos.

Esto lleva a que no se comprenda la complejidad de las prácticas evaluativas, por lo que no surge claramente la necesidad de estudiarlas para comprenderlas mejor.

Por ejemplo en el caso de los Concursos para seleccionar Magistrados en el Consejo de la Magistratura de la Nación se han advertido las dificultades que se plantean con las Evaluaciones realizadas por los Jurados.

Existen varios casos en que los concursantes cuestionan la evaluación realizada de las pruebas escritas. Ante casos de Recursos se expiden Consultores Técnicos, quienes suelen indicar la disimilitud de criterios advertida entre los Jurados, u otras falencias que indican que los mismos no se encuentran preparados debidamente para realizar evaluaciones validas y confiables. Y es natural que así sea si no poseen preparación pedagógica adecuada. Muchos creen que porque son Profesores en la universidad saben evaluar, y no son capaces de distinguir las problemáticas básicas de la evaluación. Con buen criterio se ha destacado la necesidad que los Jurados acrediten formación específica, y en caso contrario, que reciban la misma para garantizar validez y confiabilidad.

En este Capitulo abordaremos las cuestiones que estimamos mas relevantes para la construcción de una Pedagogía Jurídica y que interesen para mejorar las cuestiones que se han destacado con anterioridad.

### **En qué consiste Evaluar**

Evaluar consiste en reunir información sobre el Alumno y el proceso de aprendizaje para poder tomar decisiones sobre el mismo.

En un sentido mas estricto la evaluación es un ejercicio sistemático, integrado dentro de la actividad educativa, a

efectos de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el acceso al conocimiento directo del alumno en todos sus aspectos; ejercicio que proporciona información relevante al Docente para fundamentar sus decisiones en pos de lograr la mejora de dicho proceso. La relevancia de la información radica en comprender todos los factores personales y ambientales que en la evaluación inciden.

Permite confrontar los objetivos fijados con los realmente alcanzados, lo que permite comprender si el proceso de enseñanza aprendizaje logra o no sus objetivos.

La evaluación supone advertir ciertas cuestiones que hacen a todo el proceso y que el Docente requiere secuenciar. En este aspecto debe:

a) Determinar qué es lo que va a evaluar: conocimientos, habilidades o actitudes: en las prácticas expositivas y memorísticas imperantes en las Facultades de Derecho, ello no se determina con claridad. Fundamentalmente las cuestiones que guardan relación con las actitudes. En realidad se centran en la evaluación de conocimientos, exacerbando, a partir de las concepciones de la dogmática jurídica, la determinación del grado alcanzado de los mismos. Cómo se van a utilizar dichos conocimientos o con qué valores, no se encuentra en la agenda de discusión del Docente con frecuencia.

b) Tratar de arbitrar una correspondencia entre la modalidad que utiliza para la enseñanza y los criterios de evaluación: Si bien en las Facultades de Derecho se suele enseñar mucha lógica, y la lógica del razonamiento jurídico, en las prácticas pedagógicas y fundamentalmente en la evaluación, parece ser una herramienta que se utiliza cuando se han agotado todos los sistemas. En efecto, la única lógica que suele imperar consiste en la correspondencia entre clases expositivas y criterios de evaluación que no apuntan al razonamiento del Alumno sino exclusivamente a su memoria, lo cual es desechable. En la modalidad de exámenes libres hasta no hace demasiado tiempo se proporcionaba a los Alumnos en la espera previa denominada “capilla”, el Código de la materia, para que repasara los artículos que luego generalmente son preguntados con puntillosidad.

Recordamos la experiencia como Alumno en una materia, codificada por cierto, respecto de la cual y antes de presentarnos a la evaluación como alumno libre, es decir sin cursar previamente, consultamos al Docente Titular, jurista de nota de la época. La inquietud consistía en expresarle la dificultad para comprender las naturalezas jurídicas de ciertas instituciones de la materia, que ilustraban sobre la razón de ser y el sentido de algunas cuestiones jurídicas con controversia.

La respuesta del Docente fue simple en el sentido de dejar de lado dichas naturalezas jurídicas, por no tener importancia a su criterio esas cuestiones, y la expresa indicación de concentrar el estudio en los artículos del Código de la materia.

c) Establecer cómo evaluar lo que quiere evaluar, seleccionando los instrumentos congruentes: a veces se logra claridad sobre lo que se quiere evaluar, por caso la capacidad de razonamiento, pero no se utilizan los instrumentos adecuados. Un caso típico es la de los Docentes que dicen enseñar con el método de casos, y luego en la oportunidad de evaluar confeccionan pruebas de evocación memorística simple, generalmente consistentes en contestar una cantidad determinada de preguntas. Para ello hay que conocer las ventajas y desventajas de los instrumentos más comunes de evaluación.

d) Instituir el objetivo de la evaluación, es decir, para qué va a evaluar: esto parece una obviedad. ¿Para qué va el Docente a evaluar si no sabe para qué va a evaluar? Pero ello generalmente aparece con una claridad negativa: los Docentes de Derecho, como se ha expresado, se concentran generalmente en evaluar para promocionar, para calificar y determinar si el Alumno sabe o no sabe lo suficiente a efectos de reprobalo o aprobarlo. Pero evaluar puede tener otros

objetivos: puede evaluarse para realizar un diagnóstico del estado inicial de los Alumnos o para mejorar o corregir el proceso de aprendizaje. En este sentido el resultado de la evaluación no tiene efectos promocionales, sino que proporciona información al Docente para modificar el proceso de aprendizaje.

e) Detallar los criterios de evaluación, las reglas que guían la evaluación de la tarea de los estudiantes: esto guarda correspondencia con el qué evaluar. Los criterios de evaluación determinan los objetivos de la evaluación, y se traducen en normas que detallan qué es lo que se va a tomar de base para evaluar los logros de los Alumnos.

Algunos Docentes de Derecho lo realizan intuitivamente y pocos expresamente. Pero la dificultad mayor se centra en la guarda de dichos criterios. Un sentido de determinar previamente criterios, es el de darlos a conocer previamente a los Alumnos. El Alumno debe saber con qué criterios se lo evaluará para ajustar su conducta de aprendizaje o estudio a los mismos. Este es el chiste: si el Alumno no sabe los criterios no puede adecuar su esfuerzo a los mismos por lo cual tampoco guarda sentido formularlos y mantenerlos en secreto; no contribuye al proceso de aprendizaje.

Resulta aconsejable que los criterios generales se expliciten en el Programa de la Asignatura pues puede ayudar como guía del Docente y obligarlo a cumplirlos.

Por ejemplo en la asignatura que dictamos hemos incorporado en el programa los siguientes criterios a efectos que los Alumnos conozcan previamente las dimensiones del aprendizaje que se considera importante tener en cuenta, en relación a lo que se espera de ellos y de los objetivos de la Asignatura:

- *El tipo y el grado de complejidad de las relaciones conceptuales que establezca.*
- *La inclusión de juicios críticos fundados acerca de los planteamientos conceptuales y de las situaciones a ser analizadas.*
- *La vinculación explícita entre los aportes teóricos y conceptuales y los elementos concretos que surjan de la práctica.*
- *El uso de los recursos de información básica:*
  - a) *la diversidad y grado de integración de los materiales bibliográficos;*
  - b) *la incorporación de información periodística, datos estadísticos, entrevistas, libros, etc.*

En el caso de evaluaciones específicas planteamos criterios derivados de los generales. Por ejemplo se especifica evaluar que el Alumno:

- *Focalice su atención en los aspectos fundamentales de la asignatura que plantean para su análisis.*
- *Examine críticamente las cuestiones de la Filosofía del Derecho planteadas para su análisis.*
- *Participe en los pensamientos de la comunidad de filósofos del Derecho*
- *Ejercite el pensamiento reflexivo y crítico.*
- *Aplique los conocimientos adquiridos a la problemática profesional.*

Y para ello verificar que el Alumno:

- *Brinde respuesta a la totalidad de las cuestiones planteadas.*
- *Manifieste conocimiento de los contenidos de Filosofía del Derecho aplicables a la problemática en examen.*
- *La Coherencia y congruencia del texto*
- *Elaboración correcta de una línea argumental reflexiva lógica.*
- *Exposición fundada de los argumentos.*
- *Implementación correcta de una metodología de citas y referencias.*
- *Creatividad y originalidad de las respuestas.*



Para el caso de tareas domiciliarias resulta importante fijar una fecha y su cumplimiento. La fijamos con día y hora y exigimos su cumplimiento. El ejercicio profesional de la Abogacía enseña con sangre que los plazos son perentorios e improrrogables, y la adrenalina de su cumplimiento debe comenzar a percibirla el Alumno en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

Obviamente que el instrumento diseñado debe guardar relación con los criterios para cumplir con lo planteado en el punto c).

El Docente de Derecho no siempre clarifica las cuestiones reseñadas ut supra pues, como se ha apuntado, suele circunscribir su práctica de la evaluación con el exclusivo objeto promocional. Por ello se habla con bastante facilidad de lograr el razonamiento del Alumno pero luego se evalúa con instrumentos que recurren a las simples pruebas de memoria.

Algunas universidades han avanzado en el sentido de detallar criterios generales para toda la carrera.<sup>329</sup>

Por ejemplo la determinación de categorías que representan criterios transversales en las Evaluaciones de las Asignaturas:

---

<sup>329</sup> U.A.I., Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada

- a) El alumno es capaz de fundamentar sus respuestas dando cuenta de la comprensión del tema interrogado.
- b) El alumno puede analizar una situación, problema o caso, descomponiendo sus partes con rigurosidad científica.
- c) El alumno demuestra haber integrado los contenidos de la asignatura, mediante su transferencia a la resolución de situaciones, problemas o casos propuestos.
- d) El alumno puede vincular los contenidos de la asignatura evaluada con otros abordados en asignaturas previas.
- e) El alumno es capaz de asumir una postura personal, con capacidad para argumentar científicamente sus aportes

Otros criterios que, siguiendo la misma fuente, pueden ser útiles en Derecho son:

Resolución eficaz de un problema

Resolución original de un problema

Inclusión de distintas perspectivas de análisis

Competencia argumentativa

Pertinencia de los aportes personales

Integración de diversidad conceptual

Transferencia hacia el campo de práctica profesional

### **La Evaluación inicial y la evaluación en proceso**

Conforme a lo expresado, estas evaluaciones resultan más importantes que la denominada Evaluación sumativa, o promocional o el referido examen.

a) La Evaluación inicial o diagnóstica se orienta a recoger información de los conocimientos previos de los alumnos cuando comienza el proceso de aprendizaje.

Esta Evaluación inicial permite al Docente tomar diferentes tipos de decisiones:

a.1) Iniciar el proceso educativo tal como se había previsto.

a.2) Remitir a los alumnos a fuentes de información complementarias como pueden ser materiales elaborados por el profesor, por los departamentos, a seminarios, etc.

a.3) Introducir cambios y modificaciones en la planificación inicialmente prevista.

b) Evaluación en proceso o formativa es la que se va realizando a lo largo del proceso de aprendizaje y permite al Docente mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la enseñanza. Consiste en proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento.

Este tipo de evaluación, en la enseñanza del Derecho se practica tradicionalmente con los denominados Exámenes Parciales, que poseen grandes dificultades para reorientar el proceso de aprendizaje y además son utilizados por los Docentes de Derecho con el carácter sumativo de los exámenes finales.

Para adecuarse pertinentemente a la visión de la evolución del Alumno y del concepto de la Evaluación como ayuda pedagógica conviene utilizar otras modalidades.

Entender la evaluación como proceso supone advertir los aspectos más relevantes del proceso de aprendizaje, las dificultades, los logros, las amenazas y las debilidades del proceso y las posibles causas que se interpusieron. Fundamenta la toma de las denominadas “decisiones blandas” en el proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta conveniente iniciar la Evaluación desde el primer día de clases, para disponer de información continua y relevante que le permita al Docente arbitrar las decisiones adecuadas para mejorar el proceso de aprendizaje.

A tales efectos, en la enseñanza del Derecho, aún en las materias codificadas, resulta procedente que estimular que los Alumnos realicen sucesivos trabajos escritos de reflexión requeridos, y evaluar asimismo la participación en clase. En cada una de los trabajos requeridos a los alumnos el Docente debe realizar una devolución con aportes, recomendaciones y correcciones, a efectos de que los alumnos puedan ir adquiriendo a lo largo de la Cursada las herramientas necesarias para su auto evaluación y para adquirir una mirada reflexiva y crítica de sus logros y dificultades.

Teniendo en cuenta la forma en la que se plantea el desarrollo didáctico, no es necesaria una postura objetivista externa al Alumno, típica de la actitud de los Docentes en los exámenes, sino un trabajo de acercamiento y acompañamiento docente.

El uso de listas de cotejo o control permitirán realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje observando conductas adquiridas. Acompañadas por escalas conceptuales permitirán una mejor comprensión de lo sucedido en el trabajo del alumno ya que dejan apreciar frecuencia (siempre, generalmente, a veces, nunca), intensidad (muy fuerte, fuerte, moderadamente fuerte, regular, débil, muy débil), cantidad y calidad (excelente, muy bueno, bueno, insuficiente, reprobado) y en muchos casos la linealidad de la gráfica nos da la posibilidad de categorías descriptivas (interviene siempre, respondiendo y preguntando. Aporta nueva información en un extremo y no responde ni interviene nunca en el otro permiten un sinnúmero de apreciaciones intermedias).

En la Evaluación de la producción de los trabajos de reflexión se puede aplicar la técnica del portfolio ya que se trata de poner la atención sobre las producciones de los alumnos, y que supone utilizar tanto instrumentos formales como no formales: clases a cargo de alumnos, discusiones en pequeños grupos, la observación indirecta, el análisis de las

intervenciones de los alumnos en clase, las entrevistas con estudiantes, etcétera.

Las escalas conceptuales se traducirán en una calificación para el alumno, pero la idea de la utilización de los Exámenes Parciales o Finales, debe ser complementaria de las otras modalidades y no excluyente.

Obviamente que la Evaluación sumativa o promocional, la tradicional, no debe dejarse de lado porque es la que permite arbitrar las decisiones respecto a la promoción o aprobación de la asignatura. Pero debe ser adecuada a su exacto sentido.

### **La Evaluación sumativa**

Al no dejarse de lado, conviene conocer en qué tiempos resulta más relevante, y sus aspectos significativos.

- 1) Puede ser al finalizar una unidad de aprendizaje para complementar la Evaluación en proceso, y en ese sentido, también permiten arbitrar decisiones en relación al proceso de aprendizaje. El proceso de evaluación no se termina cuando se toma un parcial y se detalla la nota obtenida por el alumno, por el contrario, allí recién comienza
- 2) O puede ser al finalizar el proceso de aprendizaje, que en Derecho es la forma tradicional y se la asocia a la promoción del Alumno. Es la que fundamenta la toma de las

denominadas “decisiones duras”, porque impactan sobre la trayectoria educativa del Alumno de una manera más directa.

Resulta importante, no obstante las limitaciones que presenta si excluye otras miradas, que la Evaluación sumativa constituya una instancia integradora, es decir, que no se limite a medir el grado de conocimientos o reproducción de datos sin capacidad de análisis, sino a evaluar actitudes, habilidades cognitivas complejas, valores, destrezas. Y si se evalúan conocimientos que los evalúen en un escenario contextual de aplicación que permita valorar cierta transferencia al rol profesional.

Como se ha señalado y se reitera debe ser congruente con la modalidad de trabajo desarrollada en clase, porque es parte y está al servicio del proceso de aprendizaje.

Como se suele decir y suele ocurrir en las aulas de Derecho, no se puede pretender que el Alumno, en una evaluación, reflexione críticamente cuando a lo largo de sus clases el docente se limita a clases expositivas y relega al Alumno a una actitud pasiva. Como se ha dicho no hay alumnos estratégicos sin docentes estratégicos.

Los pasos de la Evaluación o itinerario pueden sintetizarse en los siguientes.<sup>330</sup>

---

<sup>330</sup> RAVELA, Pedro, “Evaluación Educativa”, Material de Clase para esa asignatura en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Septiembre 2004

1. Identificación de la realidad a evaluar: qué se quiere evaluar
2. Determinación de las finalidades o propósitos de la Evaluación: para qué se quiere evaluar y a quiénes se quiere evaluar
3. Elaboración de los referentes o criterios de valoración: cómo se quiere evaluar
4. Selección de los tipos de la evidencia empírica o información acerca del aprendizaje de los Alumnos y diseño de los instrumentos para recolección
5. Recolección de la evidencia empírica y sistematización: contrastación de la evidencia empírica con los referentes o criterios de Evaluación
6. Formulación de juicios de valor o de comprensión acerca del aprendizaje de los Alumnos
7. Instrumentación de las consecuencias sobre la realidad: decisión sobre las acciones a llevar adelante para mejorar el proceso de aprendizaje

## **Problemas de la Evaluación**



Se suele enunciar como principales problemas de la Evaluación, la validez y confiabilidad que es necesario que sustente el proceso de Evaluación.

Como planteo resulta válido para toda evaluación, aunque en este aspecto nos circunscribiremos a al proceso de evaluación que puede darse en las Facultades de Derecho.

Tanto la validez como la confiabilidad de las evaluaciones con objeto promocional, se encuentran sacudidas en el campo jurídico. No son infrecuentes las preguntas acerca de cómo han sido evaluados algunos profesionales para haber alcanzado el título de Abogado.

En general, parece que las opiniones críticas acerca de este aspecto, se enfocan en la presunta falta de “rigurosidad” de las evaluaciones. Y se suele calificar a las Facultades o a las Cátedras, en el comentario informal, de acuerdo a la presencia de mayor o menor “rigurosidad” en las evaluaciones, centrando la consideración en los exámenes promocionales de las materias.

La idea de “rigurosidad” es una idea por si vaga. Pareciera aproximarse en los comentarios a la severidad, y ella con el mayor o menor tamaño del examen, o la mayor o menor cantidad de cosas que se preguntan, o temas que se inquietan.

Ahora bien, ese tipo de análisis se encuentra desprovisto de marco teórico. Lo que se pretende al abordar aquí los problemas de la Evaluación, es justamente proporcionarle un marco teórico más adecuado para examinar los problemas que hay que resolver para evaluar con mayor calidad.

Una buena evaluación jurídica no consiste en una ampulosa muestra de severidad inquisitiva, sino en el mayor acercamiento al análisis del desempeño del Alumno en situaciones relevantes del campo de la actividad profesional del Abogado.

En este sentido debemos aproximarnos a los criterios de validez y confiabilidad.

## **Validez**

La validez refiere a la consistencia y coherencia de todos los elementos del proceso de evaluación, y a la relación de ellos con los objetivos de la Evaluación.

“Es así que actualmente se define a la validez como el grado en que la evidencia empírica y la teoría dan sustento a las interpretaciones de los resultados de una medición....se refiere a la calidad de las conclusiones que tomamos a partir

de las mediciones y a las consecuencias que las mediciones generan en los procesos que se proponen medir.”<sup>331</sup>

Cuando la Validez de la Evaluación no es adecuada, surgen distintos problemas. Una reseña de los más comunes incluye los siguientes<sup>332</sup>:

- a) La Evaluación no evalúa lo que se supone debe evaluar: algunas formulaciones de los programas de las Asignaturas en Derecho referencian pretender evaluar ciertas capacidades, por caso de análisis crítico de los Alumnos; pero luego se evalúan otras capacidades que nada tienen que ver con las formuladas, y que en los exámenes libres suelen ser improvisadas sobre la marcha.
- b) Falta de consistencia entre los instrumentos empleados para recoger evidencia empírica y los criterios de evaluación: si se pretende evaluar ciertas habilidades profesionales, como dicen algunas cátedras, o capacidad de reflexión crítica de los Alumnos, no se pueden utilizar instrumentos parciales como una prueba de múltiple choice. Por caso, si se pretende evaluar competencias profesionales del Abogado, no se puede utilizar como único instrumento una monografía de tema libre.

---

<sup>331</sup> RAVELA, Pedro, Ob. Cit.

<sup>332</sup> RAVELA, Pedro, Ob. Cit.

- c) El referente es irrelevante o no está explicitado con claridad: los criterios de evaluación deben ser explicitados claramente. Por ejemplo, en los exámenes libres en Derecho, rara vez están explicitados, pero en las cursadas debe mejorarse este aspecto. Ni hablar de la importancia si se trata de evaluaciones que promocionan para el acceso a cargos profesionales, por Ej. Juez.
- d) La Evaluación no cubre adecuadamente el referente: se puede albergar la mejor intención desde los criterios, pero la evaluación luego debe ser desarrollada para que satisfaga ello.
- e) El dispositivo de evaluación no es apropiado para predecir el desempeño futuro de los evaluados: siempre me he preguntado cuánto sirve la evocación memorística simple del articulado de los Códigos para indicarnos cómo será el desempeño profesional real de los Alumnos.
- f) Los usos o consecuencias de la Evaluación van más allá de los que los resultados permiten: hay que dimensionar adecuadamente los resultados, pues tal vez sean limitados y nos permitan sacar conclusiones acotadas. Si se ha utilizado un instrumento que evalúa

información, no pretender aplicar consecuencias sobre las habilidades.

- g) El contexto de la Evaluación afecta el desempeño de los individuos: si el escenario de la Evaluación es traumático y condiciona la exposición de los aprendizajes, ve afectada su validez. Pareciera que mientras alguien no declara que la Evaluación ha sido arbitraria, este problema no se presentaría. Pero en realidad, en las prácticas evaluativos en Derecho, se presenta ocultamente, y ello puede ser más pernicioso. Es que si el escenario es traumático al punto de afectar el desempeño en la evaluación, en realidad lo que se está evaluando es la habilidad de realizar la evaluación en ese escenario. Como me suele comentar un Magistrado acerca de los exámenes para la magistratura, algunos aspirantes no es que sean realmente buenos, sino que se especializan en dar exámenes.

Asimismo suelen identificarse diferentes tipos de validez, cuyas afectaciones nos referencia diferentes tipos de problemas.<sup>333</sup>

De constructo: Los instrumentos que se utilicen deben ser bien contruidos. Ello quiere decir respetando los

---

<sup>333</sup> RAVELA, Pedro, Ob. Cit.

principios didácticos, la adecuada elección del tipo de instrumento, el desarrollo secuenciado y el marco general de la estrategia de enseñanza.

De contenido: esta validez se refiere a la significatividad de la muestra que se evalúa. Si se evalúa una Unidad no se puede evaluar a partir de un tema.

De predicción: representa lo que los resultados de la evaluación indican, de manera estimativa, acerca del desempeño futuro de los Alumnos en situaciones reales y referidas a lo evaluado.

De convergencia: grafica la relación existente entre un instrumento a emplear y otros de validez previa conocida.

De significado: apunta a examinar en qué grado las cosas que se requieren del Alumno, son significativas para el aprendizaje del mismo.

## **Confiabilidad**

La confiabilidad refiere al grado de pertinencia entre la información o evidencia empírica recolectada y la realidad que se pretende evaluar.

La confiabilidad se incrementa cuanto más exacta es la apreciación de la realidad a evaluar. No estamos hablando de la validez, porque de hecho, la evaluación puede ser confiable, pero no ser válida.

Entre los problemas que afectan la confiabilidad pueden reseñarse:<sup>334</sup>

- a) Los resultados de una evaluación no son consistentes a lo largo del tiempo: no son estables, expresan diferentes porcentajes de resolución positiva y negativa por parte de los Alumnos, lo cual puede mostrar diversidad de interpretación.
- b) Los resultados de la Evaluación dependen fuertemente de la subjetividad de los Evaluadores: ello puede ocurrir, entre otras cosas, por la falta de referente o criterios unificados de Evaluación, pero si el resultado no depende del Alumno o del examinado sino del evaluador, el resultado no es confiable.
- c) Los resultados son poco precisos en el ordenamiento de los sujetos: por Ej. no gradúan adecuadamente a quiénes están en condiciones de promocionar o no y qué es lo que se requiere para ello.
- d) Los resultados están afectados por factores externos: por ejemplo si la prueba es muy corta puede no ser representativa o influenciada por el azar; si es muy larga aún los que saben pueden fatigarse y verse afectados por ello. El largo de la prueba no es un tema menor y hay que saber graduarlo.

---

<sup>334</sup> RAVELA, Pedro, Ob. Cit.

También las condiciones de administración del instrumento pueden afectar el rendimiento y por ello la confiabilidad.

### **Relación entre Validez y Confiabilidad**

Como se ha dicho, una Evaluación puede ser confiable y no ser válida. Es que “la confiabilidad es condición necesaria pero no suficiente para la validez.”<sup>335</sup> Por ejemplo una Evaluación puede proporcionar resultados muy precisos y objetivos, pero que no sean relevantes sino accesorios.

La confiabilidad forma parte de la validez. Por ejemplo se puede realizar una Evaluación de una Unidad de la materia, bien construida y abarcando los contenidos significativos, pero resultar muy imprecisa en cuanto a los resultados, lo que inhabilita la correcta utilización de los mismos.

Lo que se puede tolerar de mayor o menor grado de falta de precisión en la confiabilidad, depende de los propósitos de la Evaluación.

Si se trata de una de múltiples evaluaciones dentro del Curso de una Asignatura, que los resultados de la misma adolezcan de mayor grado de precisión puede ser complementado con el resto de las Evaluaciones.

---

<sup>335</sup> RAVELA, Pedro, Ob. Cit.



Ahora bien, si se trata de la Evaluación única para seleccionar Magistrados el grado de confiabilidad requerido es extremo y no se puede tolerar la falta de precisión porque afecta el propósito esencial.

### **La formulación de juicios de valor**

Se suele argumentar que la evaluación apunta a proveer información de base para la formulación de juicios de valor y opiniones, respecto de una situación en particular, y que la intención primaria de la evaluación es poder establecer rigurosos juicios de valor a partir de la información recolectada, y en virtud de la finalidad pedagógica.

¿Qué significan y que incidencia poseen esos juicios de valor? Los juicios de valor o de comprensión acerca del aprendizaje de los Alumnos no significa habilitar la subjetividad del Docente, sino abordar la interpretación de las descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta de los Alumnos y por ende la formulación de juicios de valor, basados en la interpretación de las descripciones, acerca de su aprendizaje. Cuando el Docente de Derecho realiza esa interpretación, por caso en los exámenes libres, determina si el Alumno ha aprendido o no.

Si lo realiza en un Curso, las consecuencias son diferentes, dado que no necesariamente los resultados son

promocionales, pero obligan a tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje. Si la interpretación sobre la conducta de los Alumnos, representada en el juicio de valor, es negativa, seguramente el Docente de Derecho presentará muchas dificultades para analizar críticamente su propio rol Docente.

El juicio de valor debe restringir la subjetividad del Docente, permitiéndole otorgar una apreciación adecuada. Formularlo debe suponer la emisión de una apreciación justa acerca de la conducta del alumno.

Los datos de aprobación de una prueba escrita, no dicen nada en tanto no sean interpretados. Cuando el Docente establece el parámetro (número de aciertos, cantidad de soluciones correctas, etc.), permite la formulación del juicio de valor que le permite establecer quienes han estado, por ejemplo, muy bien, regular o insuficiente.

Ahora bien, cuando el Docente realiza el juicio de valor, pone en juego diferentes enfoques: normativos, de progreso o criteriosales.<sup>336</sup>

El enfoque normativo supone la realización de comparaciones al estilo de A es mejor que B pero peor que C.

---

<sup>336</sup> RAVELA, Pedro, Ob. Cit.

El enfoque de progreso supone no una apreciación definitiva sino relativa a un itinerario: A ha hecho un gran esfuerzo y ha logrado progresos significativos.

El enfoque criterial aparece como el más racional y comprensivo: A ha demostrado el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aprobar el Curso.

A su vez, los enfoques puestos en juego pueden tener diferentes puntos referenciales.<sup>337</sup>

a) Pueden estar expresamente normados tanto desde el punto de vista técnico o burocrático formal, en base a lo que se haya considerado que sean los niveles de rendimiento a obtener. Por ejemplo en los cursos en los que se establece que se debe aprobar un examen de x puntos a resolver de los cuales hay que resolver correctamente n puntos para aprobar.

b) Pueden basarse en experiencias de referencia que permiten establecer un patrón comparativo.

c) Pueden asentarse en requisitos que integran una secuencia jerárquica de resultados. Por ejemplo es necesario resolver satisfactoriamente por escrito x cantidad de ítems para pasar al oral. O como solía realizar un Docente de mi

---

<sup>337</sup> “Instrumentos de Evaluación y Estrategias de Enseñanza”, Material de apoyatura teórica, Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2000

época de estudiante, había que contestar una cantidad determinada de preguntas bien con el Adjunto para poder dar el examen con el Titular, que jerárquicamente en todo el sentido de la palabra, se ubicaba un escalón, tarima de por medio, más alto.

d) En realidad, los juicios de valor deberían asentarse en examinar las competencias necesarias de adquirir por el Alumno, y el grado en que la actuación del mismo satisface esas necesidades.

### **Orientaciones sobre los instrumentos a utilizar**

Habitualmente los Docentes de Derecho utilizan diversos instrumentos, aunque suele haber excesivo uso de las pruebas memorísticas de evocación simple: preguntas acerca de ciertos temas tales como ¿Qué diferencia existe entre Acto Administrativo final y Acto Administrativo definitivo?

En los aspectos referidos a los recursos didácticos, se ha hablado de la técnica de la interrogación y de los distintos niveles de preguntas, no obstante lo cual, no siempre se tienen presentes esas disquisiciones al desarrollar las pruebas de evocación memorística simple.

En este ítem no se pretende desarrollar una teoría de construcción de los dispositivos de Evaluación, sino acercar ciertas consideraciones que pueden ser útiles para que los

Docentes de Derecho tengan presente como guía cuando utilizan las pruebas.

Asimismo se orienta a las actividades de Evaluación que pueden utilizarse durante la actividad áulica y no se dirige a pruebas de otra naturaleza, como concursos.

Los aspectos referidos a la construcción de casos han sido explicitados en el acápite puntual, al cual nos remitimos.

Para la confección de dispositivos de Evaluación para instancias puntuales en el Curso, como un examen integrador o parciales, podemos decir que las pruebas pueden confeccionarse como estructuradas, semi estructuradas o abiertas.

### **Estructuradas**

Son aquellos dispositivos que enmarcan con total precisión la actividad de evaluación del Alumno. Por ello, y porque además tabulan la actividad de corrección que debe realizar el Docente, suelen llamarse Pruebas Objetivas.

En general son pruebas que exigen cortas respuestas por parte de los Alumnos, y las mismas son unívocas, no ofrecen alternativas. Ello permite una fácil corrección por parte del Docente porque las respuestas están tabuladas.

Construir este tipo de instrumentos, supone mayor tarea para el Docente y dominio de los aspectos interpretativos del campo disciplinar que imparta.

Permiten una evaluación de ciertos aspectos, pero omiten otros, que en Derecho son fundamentales y por ello no hay que abusar de las mismas. Esos aspectos son capacidad argumentativa, estructuración del discurso, capacidad de análisis de soluciones alternativas y desarrollo de ideas, entre otros.

Una manera de acotar esa limitación es desarrollar las denominadas “baterías” de pruebas, o sea combinación de diversos ítems y no limitarlo a un dispositivo como suele realizarse con el múltiple choice. Asimismo discriminar las dificultades de los ítems para que los Alumnos deban resolver distintos grados de complejidad.

En Derecho se supone que por lo menos un 50 % de los ejercicios debe ser de mucha dificultad o muy difíciles, y reducir los fáciles a no más del 10 %, quedando el 40 % restante para los de una dificultad normal.

Cuando se presentan las pruebas a los Alumnos para que las desarrollen hay que explicarles bien que se pretende de cada Ítem y calcular adecuadamente el tiempo. Algo que suele ocurrir es que las pruebas puedan ser potencialmente resueltas por los Alumnos, pero no lo logren por falta de tiempo.

Es conveniente que el Docente realice la práctica de resolver las pruebas para calcular bien el tiempo.

Y fundamental, que hemos aclarado respecto de las modalidades de evaluación, se debe explicitar a los Alumnos los criterios y puntuación asignable a cada ítem.

Abundante bibliografía puede consultarse al respecto, por lo que simplificaremos algunos ejemplos.

a) Múltiple choice o elección diversa: ofrecen al Alumno distintas alternativas de respuesta, y el mismo debe elegir alguna. No hay desarrollo por parte del Alumno sino reconocimiento de un saber pre establecido.

Por ejemplo ¿Quién fue el Autor del Código Civil? 1) ALBERDI, 2) VELEZ SARSFIELD; 3) SARMIENTO.

También pueden formularse como una afirmación complementaria: “El Autor del Código Civil fue...”

De acuerdo al nivel de los Alumnos es interesante que las alternativas a elegir presenten dificultad creciente o inserciones que presenten cierto grado de confusión a resolver por el Alumno. Por Ejemplo “El Autor del Código Civil fue: 1) DIAZ VELEZ; 2) VELEZ SARSFIELD; 3) VELEZ FUNES”.

Las alternativas de elección deben ser simétricas, con términos equiparables en el sentido del conocimiento, para que el Alumno deba poner a prueba sus conocimientos y no que los elimine por vías lógicas. En este caso lo que se realiza por error, es una suerte de test de pensamiento lógico, y no

una evaluación de conocimientos, con lo que se perturba la validez.

Por ejemplo si se coloca “El Autor del Código Civil fue: 1) CICERON; 2) VELEZ SANSFIELD; 3) GORDILLO” el Alumno puede deducir que una opción corresponde a alguien previo a la existencia del Estado Argentino y otro es contemporáneo, con lo cual solamente le quedaría la opción VELEZ SANSFIELD, aunque no supiera realmente que ese es el Autor del Código Civil.

Asimismo hay que tener cuidado que las alternativas no contengan expresiones que faciliten la elección por razones que no sean la aplicación del conocimiento.

b) Elección acotada: El Alumno debe elegir la característica de la respuesta entre dos alternativas opuestas que la considera verdadera o falsa.

Por Ejemplo: “Señalar si es verdadera o falsa la siguiente respuesta: El Autor del Código Civil fue Juan Bautista ALBERDI”.

Hay que tener presente que la formulación como la clasificación de la respuesta no debe dar lugar a otras interpretaciones. Debe ser exacta.

c) Correspondencia entre enunciados: consiste en ofrecer al Alumno diferentes listas y el mismo debe escoger los



enunciados que se correspondan, unir las correspondencias conceptualmente correctas.

Es conveniente colocar soluciones que presenten cierta dificultad para el alumno, como enunciados similares, aunque cuidando que no induzcan al error. Por ejemplo no hay que colocar expresiones que contengan ambigüedades o muy extensas, que posean varias ideas o dobles negaciones.

Asimismo hay que tener presente, que las asociaciones que realizan los Alumnos, pueden basarse en diferentes formas categoriales, algunas referidas a conocimientos preexistentes, no necesariamente jurídicos. Cuando estas pruebas se aplican en Alumnos de la Educación Básica, los ítems suelen formularse de manera más simple y esquemática, aunque ello no exime los errores.

Pero en la Educación Superior los ítems son más complejos, y en Derecho los términos son fácilmente asociables, por lo que debe cuidarse esta cuestión para no inducir a errores.

Para ello es fundamental que el Docente explicita el criterio de asociación, o sea, en base a qué criterio jurídico deben asociar los términos.

d) Completamiento: ofrece al Alumno un texto que presenta espacios en blanco, que el mismo debe completar con las palabras correctas.

Por Ejemplo: “El Código Procesal Civil y Comercial de la Provincia de Buenos Aires establece que toda persona que litigue por su propio derecho o en representación de tercero, deberá constituir domicilio legal dentro del perímetro de la ciudad que sea asiento del respectivo juzgado o tribunal. Asimismo establece que ese requisito se cumplirá en el primer escrito que presente, o audiencia a que concurra, si es ésta la primera diligencia en que interviene. Si no cumpliera con dicha obligación el domicilio quedará automáticamente constituido en....., lugar donde se practicarán las notificaciones de los actos procesales que correspondan.”

No hay que sobreabundar los espacios a completar para no confundir y tratar que se encuentren al final del texto para que la introducción sea orientadora para el Alumno.

e) Ordenamiento: Se presentan fragmentos de texto o conceptos que el Alumno debe ordenar conforme a algún criterio pre determinado: temporal, lógico, entre otros. Resulta interesante para evaluar los criterios de análisis del discurso que el Alumno de Derecho se encuentre desarrollando.

### **Semi Estructuradas**

Estos instrumentos poseen una estructuración a modo de guía que conduce al Alumno en el desarrollo de la misma, pero requieren del estudiante un proceso más amplio de expresión de facultades cognitivas para resolverlas.

Muchos Docentes de Derecho, al formularlas, confunden estas pruebas con las pruebas no estructuradas, en razón de expresar consignas mínimas, que en realidad no constituyen estructuración alguna.

Los dispositivos semi estructurados, son dispositivos que también requieren complejidad de formulación, y, como se apuntó, no pueden limitarse a la mera presentación del tema a resolver.

Deben contener consignas claramente explicitadas acerca de lo que se pretende que el Alumno resuelva, y mediante qué procesos se espera que lo haga.

La claridad y coherencia de las consignas es lo que estructura el dispositivo y por ello la importancia de su formulación.

En este sentido se ha apuntado que las consignas pueden plantear diversas actividades, pero ejemplificaremos de manera enunciativa, las que consideramos más apropiadas para el Docente de Derecho:

- 1) Requerir el análisis de casos, análisis que debe ser lo más contextualizado posible respecto del rol profesional del Abogado;
- 2) Requerir argumentación o justificación específica sobre ciertas posturas doctrinarias, naturalezas jurídicas, contenidos normativos o decisiones jurisprudenciales;

- 3) Requerir comparación entre ciertas posturas doctrinarias, naturalezas jurídicas, contenidos normativos o decisiones jurisprudenciales;
- 4) Requerir explicación argumentada de textos que comprometan la aplicación de ciertas redes conceptuales que debe haber desarrollado el Alumno;
- 5) Cualquier requerimiento de los referidos anteriormente, puede ir acompañado de la exigencia de cierta tarea investigativa acerca de contenidos o material que sea pertinente para resolver la evaluación. Ello depende de las modalidades que se arbitren, pues no es lo mismo realizar evaluaciones áulicas que domiciliarias.

Las pruebas que pongan en juego las consignas, pueden asumir diferentes modalidades, entre las cuales se pueden referenciar las más comunes:

- a) Análisis de Casos o resolución de problemas dentro o fuera del Aula;
- b) Evaluaciones domiciliarias que el Alumno realiza fuera del horario áulico;
- c) Guías de trabajos prácticos;
- d) Lectura y análisis de textos.

De acuerdo a la modalidad seleccionada, el Docente debe realizar las adecuaciones de tiempo necesarias.

A modo de ejemplo se señala una problemática planteada que puede ser resuelta en diferentes modalidades:  
*Lea atentamente los siguientes desarrollos y desarrolle las consignas planteadas.*

*“De lo justo político una parte es natural, otra legal. Natural es lo que en todas partes tiene la misma fuerza y no depende de nuestra aprobación o desaprobación. Legal es lo que en un principio es indiferente que sea de este modo o del otro, pero una vez constituidas las leyes, deja de ser indiferente. Paréceles a algunos que todas las normas son de derecho legal, dando como razón que lo que es por naturaleza es inmutable y tiene dondequiera la misma fuerza, como el fuego que quema aquí lo mismo que en Persia, mientras que, por el contrario, vemos cambiar las cosas tenidas por justas... Las cosas que son justas por convención y conveniencia son semejantes a las medidas. No en todas partes son iguales las medidas para el vino y para el trigo. Pues del mismo modo las cosas justas que no son naturales sino por humana disposición, no son las mismas en todas partes, como no lo son las constituciones políticas, aunque en todas partes haya una solamente que es por naturaleza la mejor”.*

*Analice este texto de ARISTÓTELES*

a) *¿Qué cuestiones jusfilosóficas abarca?*

b) *Realice el análisis del texto utilizando como base las distintas posturas filosóficas. Luego particularice el análisis desde la posición Kantiana y desde las posturas jurídicas neokantianas*

O la siguiente:

*“La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, proclama en su Art. 1 “que la discriminación contra la mujer en cuanto niega o limita su igualdad de derechos con el hombre es injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana. Asimismo, esta Convención promueve la adopción de todas las medidas apropiadas a fin de abolir las leyes, costumbres, reglamentos y prácticas que constituyan una segregación en su contra y para asegurar la protección jurídica adecuada de la igualdad de Derechos.”*

a) *Desarrolle los presupuestos filosóficos que pueden justificar la postura de esta Convención*

b) *A partir de la postura adoptada por la Convención ¿Cuáles cuestiones de controversia pueden plantearse si se realiza el análisis utilizando como marco las posturas éticas modernas estudiadas?*

### **No estructuradas**

Estas pruebas son abiertas, sin guía que acote en extremo la actividad del Alumno.

Si bien puede alcanzar diferentes modalidades, la más común dentro del ámbito de las aulas de Derecho es la Monografía.

Bien realizadas posibilita evaluar la capacidad de ordenar la exposición, la estructura lógica del discurso, la profundización del conocimiento disciplinar, el análisis crítico reflexivo, aunque no la consideramos procedente para evaluar la adquisición de competencias profesionales, es decir, no pone a prueba roles profesionales específicos.

Por otro lado, estamos hablando de Monografías realizadas con correcta metodología, pero resulta usual en el campo de la enseñanza del Derecho, que este instrumento sea utilizado de manera inadecuada, como una simple expresión que el Alumno discurre a partir de un tema dado, o en muchos casos, eligiendo el mismo el tema.

Cuanto menos estructurada es la propuesta, más conspira contra la confiabilidad de la Evaluación, pues los Alumnos suelen creer que cuanto más larga, más importante es su producción, y se derivan en divagues que no conducen a una adecuada Evaluación.

Para que la tarea sea más fructífera conviene tener presente algunas recomendaciones que son frecuentes en la literatura.

Los trabajos prioritariamente apuntarán a propuestas en donde se permita ponderar los desarrollos teóricos con aplicaciones prácticas focalizadas en el rol profesional del Abogado.

Cuando se trate de desarrollos de investigación aplicada, se debe fundar por el Docente la elegibilidad del tema y su importancia, en punto a la cobertura de algún vacío temático.

En el caso de temas que resulten verdaderos ensayos o innovaciones conceptuales, también se debe indicar su importancia.

- a. Elección del tema: es preferible que los temas los asigne el Docente, sobre la base de las inquietudes de los Alumnos. A los Alumnos les resulta particularmente complejo el recorte de la problemática y entonces abundan Monografías sobre “La Justicia” o generalizaciones parecidas. Si se permite la elección del Alumno, el mismo fundamentará su elección y el docente evaluará lo indicado precedentemente conforme los criterios expuestos y su aplicabilidad posterior.
- b. Índice tentativo: El Alumno debe formular un esbozo del índice metodológico del trabajo que permita verificar la secuencia elegida por parte del docente,



garantizando, si bien sujeto al desarrollo posterior un trabajo más ajustado a algunos criterios metodológicos. Esos criterios pueden ser diversos y constituyen el propósito de la actividad, como la revisión bibliográfica, comparación de posturas, desarrollos argumentativos o conclusiones sobre la base de análisis de conjunto de supuestos fácticos como pueden ser casos de Jurisprudencia. Siempre sugerimos a los Alumnos que la Monografía debe comenzar con la siguiente consigna: “Este trabajo se propone..... (Ej. La revisión bibliográfica de las posturas existentes sobre el Aborto y su análisis comparativo)”.

- c. Técnica: Se debe enseñar a organizar metodológicamente el mecanismo de citas, fuentes documentales, entrevistas, vínculos de Internet, etc. en forma tal de facilitar la retroalimentación de los temas.
- d. Vinculación teórico práctica y formato: El docente buscará que los Alumnos, aporten trabajos vinculados al rol profesional del Abogado, con grados de realismo y progresivos.
- e. Criterios de Evaluación: Todo lo expresado, debe conformar los criterios de Evaluación explícitos que el Alumno debe conocer para orientar su tarea.

- f. Tutoría: es fundamental que el Docente realice una guía continua del Alumno. No se trata que el Alumno escriba “algo” vago sobre un tema, sino que realice una tarea con criterios metodológicos, que en caso de ser aprehendidos, forman parte del bagaje de aprendizajes.

### **Listas de cotejo o control**

Utilizar Listas de cotejo o control, también denominadas check-list, en las cursadas, permite un seguimiento más integral de los aprendizajes de los Alumnos. Por supuesto es más complejo y exige continuidad a lo largo de la actividad áulica.

Consiste en una grilla de registro de ciertas conductas de los Alumnos, cuya observación continua permite evaluar el progreso de los aprendizajes a través del seguimiento del proceso de aprendizaje observando dichas conductas adquiridas, mediante la clasificación que ordena y relaciona los datos de la conducta de los Alumnos que se van a evaluar.

Esta metodología de observación, forma parte de la observación Cuantitativa, en cuanto consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiestos. Es una forma de observación del contenido de comunicaciones verbales y no verbales de los Alumnos,

consignando si ciertas conductas se presentan o no en la actividad áulica.

A favor de este dispositivo se fundamenta que impide la pérdida de información respecto del Alumno que conlleva la simple retención memorística por el Docente.

Como desventaja se apunta que resulta difícil de utilizar en cursos con superpoblación, lo que no resulta inverosímil en las aulas de las Facultades de Derecho.

Otra cuestión desfavorable que se menciona, es que los aspectos que se deben observar en la conducta de los Alumnos, no se presentan de igual modo en todos los sujetos, provocando una amenaza en la confiabilidad.

La Lista debe ser elaborada por el Docente en base a los aspectos que considere relevantes observar. Resulta una buena actividad del trabajo en equipo en las Cátedras el organizar Listas comunes a las Cursadas con una discusión previa que sustente la fundamentación.

Ello porque cuando se construye el instrumento de registro, es necesario definir con claridad las conductas observables y las habilidades y actitudes cuya evolución registran, lo que es ventajoso realizarlo en equipo.

Acompañadas por escalas conceptuales permiten una mejor comprensión de lo sucedido en el trabajo del alumno ya que dejan apreciar frecuencia (siempre, generalmente, a

veces, nunca), intensidad (muy fuerte, fuerte, moderadamente fuerte, regular, débil, muy débil), cantidad y calidad (excelente, muy bueno, bueno, insuficiente, reprobado) y en muchos casos la linealidad de la gráfica nos da la posibilidad de categorías descriptivas: Por Ej. Interviene siempre, respondiendo y preguntando y aportando nueva información en un extremo, y no responde ni interviene nunca en el otro, permiten un sinnúmero de apreciaciones intermedias.

### **Portfolio**

Consiste en la organización y recopilación de distintas producciones de los Alumnos a lo largo de la Cursada, que no consisten en las tradicionales pruebas o evaluaciones parciales.

El número de producciones, es sustancialmente mayor, aunque las mismas sean más pequeñas.

El Docente organiza una cantidad de actividades y producción de los Alumnos previo al inicio de la Cursada y luego las va evaluando y sistematizando en su archivo.

Ello permite la evaluación de cada producción individual, pero fundamentalmente permite evaluar la evolución en el desarrollo de las producciones por parte del Alumno, la evolución del proceso de aprendizaje, favoreciendo por parte del mismo su auto evaluación y la meta cognición acerca de su propio proceso de aprendizaje.

No resulta conveniente que sea utilizado como único dispositivo, sino complementario de otras Evaluaciones.

En nuestras cursadas de Filosofía del Derecho utilizamos esta técnica complementada con las demás instancias, de manera de lograr la evaluación integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la cursada.

Al inicio de la cursada se indica la cantidad de trabajos, no menor a 13, que consisten en lecturas de reflexión con la producción de la resolución de algunas consignas que apuntan a cimentar la capacidad de reflexión y análisis crítico.

Los sucesivos trabajos escritos de reflexión requeridos y la participación en clase son evaluados. En cada una de los trabajos requeridos a los alumnos, se le realiza una devolución con aportes, recomendaciones y correcciones, a efectos de que los alumnos puedan ir adquiriendo a lo largo del ciclo lectivo las herramientas necesarias para su auto evaluación y para adquirir una mirada reflexiva y crítica de sus logros y dificultades en la capacidad descripta.

Debemos convenir que el uso de la tecnología informática facilita notablemente la sistematización y el archivo de las producciones de los Alumnos.

Para que tenga sentido, las producciones deben guardar un hilo conductor, y no constituir manifestaciones no integradas.

## **A modo de síntesis**

Algunas conclusiones orientadoras para la selección de los dispositivos de Evaluación.<sup>338</sup>

a) Las evaluaciones orales sirven para que el Alumno demuestre conocimientos y cierta capacidad de resolver situaciones problemáticas. Son moldeables sobre la marcha y permite evaluar si el Alumno integra adecuadamente los conocimientos, pero poseen un juicio de valor de objetividad limitada, y por ello la confiabilidad se ve fuertemente amenazada.

b) Las Evaluaciones no estructuradas como las Monografías, sirven para verificar la postura y capacidad del Alumno frente a ciertas problemáticas. Permiten apreciar la capacidad de estructuración lógica del discurso y la organización de los conocimientos, lo cual no es un dato menor en el aprendizaje del Derecho. Pero son dificultosas y desaconsejable para evaluar habilidades o competencias profesionales.

c) Las pruebas objetivas o estructuradas sirven para lograr información objetiva del aprendizaje. Son más adecuadas para trabajar con grandes grupos, principalmente cuando hay que organizar evaluaciones multitudinarias. Pero no permiten

---

<sup>338</sup> Adaptado en base a “Instrumentos de Evaluación Ventajas/Desventajas” en “Instrumentos de Evaluación y Estrategias de Enseñanza”, Material de apoyatura teórica, Departamento de Capacitación Pedagógica Aplicada, U.A.I., Buenos Aires, 2000

apreciar habilidades y son dificultosas de relacionar en sus resultados con las orientaciones del rol profesional concreto, dado que no proporcionan información sobre los procesos mentales del Alumno que conducen a su resolución, los que suelen estar teñidos por el azar o algunas “técnicas” que suelen circular por los pasillos de las Facultades.

d) Las Listas de Cotejo o control y el portfolio sirven para evaluar la progresión del aprendizaje, lo que permite advertir los breches y arbitrar fácilmente las decisiones para corregir el proceso de aprendizaje. Pero requieren más tiempo de dedicación del Docente y son complejas de aplicar en cursos numerosos.

e) Es conveniente no enamorarse de ninguna, y realizar al inicio de la cursada un diagnóstico que permita apreciar la combinación apropiada, antes de decidir la implementación.

Es preferible arbitrar decisiones realistas pero bien desarrolladas: válidas y confiables.

## **Capítulo 10**

### **Formación Inicial y Formación Profesional Continua**

Hemos detallado en capítulos anteriores, las diferencias entre la formación académica y la formación profesional. Asimismo expresamos que lo aconsejable no es tomar a estas concepciones como modelos de oposición. Sino categorías descriptivas y extremos de un continuo, donde debe haber articulación y compatibilidad y adecuación a las mejores posibilidades.

En definitiva, articular la formación inicial que el Abogado porta desde el egreso de su Facultad, con la



formación continua a lo largo del ejercicio profesional. Y hemos sostenido que esa formación, debe ser mayormente profesional y no académica, independientemente del modelo de desempeño que se elija o al que conduzcan las circunstancias de la vida profesional.

Aquí abordaremos algunos aspectos comunes y otros particulares de orden educativo, que guardan relación con dos vertientes posibles, entre otras: el desempeño de la profesión liberal o la función judicial.

Ambos aspectos nos preocupan y entendemos que a partir de esos aspectos comunes debe advertirse que la formación universitaria, debe ser complementada con distintas formas de formación profesional.

En los aspectos comunes una cuestión central a abordar es el tema de la formación en competencias.

### **Algunas aproximaciones al enfoque de Competencias**

Se ha dicho anteriormente que las teorías credencialistas sostienen que el valor de la formación académica basada en conocimientos no excede en certificar en una “credencial” (títulos, postgrados o certificados) ciertas capacidades subyacentes. El modelo propuesto por Lester THUROW afirma que el mejor desempeño laboral está

asociado a las características de los empleos y no a las de los que lo desempeñan.

El supuesto de esta afirmación se basa en que la mayor parte de las facultades cognitivas necesarias para desarrollar una ocupación, no se adquirirían con anterioridad al acceso al puesto (por caso mediante un concurso de antecedentes y oposición) sino mediante programas de formación vinculados directamente al trabajo y preferentemente luego de acceder al mismo. Las condiciones iniciales del trabajador y principalmente sus certificaciones educativas, no formarían un conjunto de calificaciones válidas, dado que las que sí lo son, y que constituyen las competencias, deben obtenerse de una manera vinculada con el propio puesto de trabajo.

En suma como suele afirmarse al respecto, las calificaciones iniciales de conocimiento no garantizan al empleador una integración eficaz del trabajador al desempeño de las tareas; a lo sumo le anticipan en parte el coste de formación que deberá afrontar.<sup>339</sup>

El enfoque de competencias resulta mas utilizado en la formación profesional, particularmente luego de recibidos de

---

<sup>339</sup> TORRES SOLE, Teresa, ENCISO RODRIGUEZ, Pere y ALLEPUZ CAPDEVILA, Rafael, “Valoración de la Formación como Mecanismo de Selección”, Universidad de Lleida, Paper presentado en las X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, España puede consultarse en <http://www.pagina-aede.org/Murcia/MT2.pdf>

Abogados, pero entendemos que debería reorientarse el enfoque de enseñanza tradicional con esta visión dentro de las Aulas de las Facultades de Derecho como una manera de instalar, en la agenda actual, la superación de la disociación teoría y practica, conocimiento y habilidades.

Se ha dicho que "...posee competencia laboral quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver, en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo."<sup>340</sup>

Adicional y complementariamente, se sostiene que una competencia es "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varias recursos cognitivas complementarias, entre los cuales se encuentran los conocimientos."<sup>341</sup>

---

<sup>340</sup> AGUDELO MEJIA, S. "Alianzas entre Formación y Competencias", Pág. 252 Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002

<sup>341</sup> PERRENOUD, Philippe, "Diez Nuevas Competencias para Enseñar", Ed. S.E.P., México, 2004 Pág. 11

Lo que se trata de poner de manifiesto es que por mejor que sea la formación del Abogado en la Facultad de Derecho, los conocimientos aislados del actuar no conducen a una mejora en el desempeño profesional del recibido.

Aun cuando el sujeto de la acción formativa incorpora por separado diferentes conocimientos, si no se trabaja sobre situaciones problemas, no siempre se hace posible su movilización integrada en forma de competencia.

“Por lo tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz. Y, por eso mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación de acción compleja se desarrollan y estabilizan según la práctica.”<sup>342</sup>

Esto nos advierte el cambio en el enfoque del conocimiento. Podemos inferir, que desde el punto de vista de esta concepción de competencia, el conocimiento no será asumido solamente como contemplación sino como operación, en la situación de desempeño concreto. No será comprendido solamente como acto cognitivo sino como proceso de construcción en un contexto determinado.

---

<sup>342</sup> PERRENOUD, P. Ob. cit. Pág. 11

Como se ha señalado reiteradamente, estas cuestiones deben resolverse proponiendo formas de trabajo con metodología pedagógica que tienda a superar la disociación teoría-práctica y apele a la integración de lo individual y lo grupal, lo institucional y lo social en la definición y abordaje de los problemas jurídicos.

La decisión de trabajar con un diseño basado en competencias, implica también transformar las prácticas educativas pues los formadores deben considerar a un alumno activo, que pueda poner en juego sus saberes y calificaciones y adquirir competencias. Ello genera que como especialista, deba cerrar la planificación del trayecto o acción formativa arbitrando decisiones sobre los contenidos. Por ello es que en el Diseño Curricular a diferencia del Plan de Estudios, se suelen plantear grandes temas para posibles escenarios y los objetivos que se persiguen.

En efecto, si se tiene en cuenta que el “eje de la formación profesional es el desarrollo de las capacidades que pueden promover desempeños competentes en los diversos ámbitos de trabajo”, debemos pensar que es el especialista, el formador encargado formar quien debe preparado para hacer el cierre en su planificación con los contenidos mas adecuados. No se puede definir de antemano todos y cada uno de los conceptos que se deberán trabajar para lograr las

capacidades con que contará el sujeto de la formación al finalizar la misma.

Todo esto también puede ser posible si se parte de suponer una tarea a partir de la integración curricular, concepción esta que se desarrolla teniendo en cuenta la integración social, la teoría de aprendizaje integral y la integración del conocimiento.

Esta integración busca mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización de un currículo en torno a problemas y cuestiones significativas, sin preocuparse por los límites que definen las áreas disciplinares tradicionales de la formación del Abogado en la Facultad de Derecho.

### **La importancia de la formación profesional de Abogados basada en Competencias**

Poder desarrollar una propuesta de actividad de capacitación profesional basada en estos supuestos, requiere que la misma se formule basada en la adquisición de competencias profesionales.

Una propuesta basada en competencias tiene ciertas características diferentes. Además de adoptar para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo:

1. Las capacidades son inferidas a partir de los elementos de competencia.
2. Adopta una estructura modular.
3. Desarrolla un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones.
4. Tiende a la integración de capacidades, de contenidos, de teoría y de práctica, de actividades y de evaluación.

Se puede sostener que “El diseño basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción de ciertos perfiles profesionales, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional...”<sup>343</sup> En suma, pretende asegurar la pertinencia de la acción.

Lo que aparece como clave desde este punto de vista, es que al tomar para su formulación la identificación de ciertas competencias del perfil profesional, se propone alcanzar una adecuada articulación entre las expectativas de desempeño y

---

<sup>343</sup> CATALANO, A. M.; AVOLIO DE COLS, S.; SLADOGNA, M. “Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas”, Montevideo 2004 BID/FOMIN; CINTERFOR Organización Internacional del Trabajo Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional puede consultarse en [http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis\\_curr/pdf/dis\\_curr.pdf](http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf)

la formación a desarrollar, entre la actuación esperable y las calificaciones que conforman la competencia.

La presente propuesta de Curso Común de Iniciación Profesional puede aspirar a convertirse desde esta perspectiva, en la metodología de certificación de las competencias básicas para el desempeño inicial de la Profesión de Abogado.

Una propuesta de formación profesional continua, no puede estar centrada específicamente en el incremento del conocimiento, sino que debe combinar ejes que se interrelacionan y buscan complementarse. Ejes que se complementan para conformar las competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

Pueden ejemplificarse dichos ejes en:

**Actitudes:** Sensibilización (aproximación, toma de conciencia con relación a un determinado tema).”

**Destrezas:** “Desarrollo de habilidades específicas para una función (administración del tiempo, tareas operativas, etc.).

**Conocimientos:** “Especialización (profundización en el campo de la actividad específica).

Enfrentar una situación laboral profesional de la mejor manera posible, requiere el uso de recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los



conocimientos, pero que no constituyen el todo sino que contribuyen a sostenerlo.

La propuesta debe desarrollar las expectativas de logros que conforman el Perfil del Alumno o “competencias” a desarrollar. El mismo representa las modificaciones esperables en la conducta de los cursantes, en término de nuevas habilidades o capacidades, luego de realizar y aprobar el Curso. De las nuevas habilidades o capacidades de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad apoyada en conocimientos, pero no reducida a ellos.

Desde el punto de vista de la formación profesional, la formulación de las Competencias o expectativas de logro resulta incluso más importante que limitarse al desarrollo de los “Temas” que se deben aprender.

En un planteo basado en competencias, lo más importante no lo constituyen los Contenidos, sino la descripción de ciertos perfiles profesionales, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional.

Lo más importante no son los “Temas” a “dar” centrados específicamente en el incremento del conocimiento, sino asegurar la pertinencia de la oferta formativa diseñada.

Lo trascendente es que al identificar ciertas competencias del perfil profesional en la formulación, el foco de la actividad de guía y orientación del Colegio debe proponerse alcanzar una adecuada articulación entre las expectativas de desempeño y la formación a desarrollar, entre la actuación esperable y las calificaciones que conforman la competencia.

### **El rol del Formador de competencias profesionales**

Se trate de la formación profesional de los Abogados o de Magistrados, la problemática de los Docentes queda encuadrada en el marco del problema de los Docentes del Área Jurídica.

Adviértase que en el caso de Docentes de formación profesional por caso en un Colegio de Abogados, o en una organización como la Escuela Judicial, no basta con ser Docente de la universidad como la mayoría cree; se requiere además una preparación adicional para ser Formador para el desempeño en una función específica.

Una de las características principales excluyente que debe poseer el aspirante a Formador es haber sido formado como Formador. Reunir perfil pero asimismo haber sido capacitado para esa actividad.

El Formador profesional no es un mero Docente más. Es un Docente particularmente capacitado para desarrollar

formación de orden profesional para desempeños efectivos. Forma para que los formados reúnan calificaciones que les permitan desplegar competencias en desempeños concretos.

Se suele afirmar que el trabajo de formador consiste en establecer e implementar procedimientos que les permitan a determinados adultos aprender en un contexto en donde cada vez más la formación y el formador está ligado a la evolución del problema, evolución y transformación de un trabajo.

Los formadores deben auscultar y comprender la realidad del contexto laboral y desempeñar su tarea para propiciar estrategias que no impidan sino que impulsen la posibilidad de la formación

Requieren multiplicidad de estrategias educativas y un compromiso con la institución que les posibilite aprovechar su potencial.

La manera en que el formador desarrolla su tarea formadora, sus propias prácticas, impacta sobre los modelos de representación que elaboran los formados. Dicho de otro modo, si se pretende cambiar ciertos aspectos de la función judicial, pero el formador transmite en sus prácticas esos mismos aspectos, lo que logrará es la consolidación del

inmovilismo de los aspectos negativos de la cultura organizacional.

Como sostiene FERRY "...el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los "formados". Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación".<sup>344</sup>

### **Características a Reunir de los formadores**

En los modelos técnicos de referencia, se requiere que los Formadores posean una doble formación:

a) Dominen con experticia e idoneidad la especialidad de trabajo;

b) Posean o accedan a una consistente formación pedagógica que les permita comprender y facilitar la formación

Se suele aclarar que consistente formación pedagógica no se circunscribe únicamente al conocimiento de estrategias didácticas de capacitación al estilo de muchos de los programas de capacitación Docente de las Facultades de Derecho sino que incluye como elementos fundamentales la

---

<sup>344</sup> FERRY Gilles. "El trayecto de la formación". Paidós educador. México. 1990. Pág 61 cit. Por LISTOVSKY, Gabriel, Ob. Cit. Pág. 5

comprensión de la inserción institucional, las tareas de concertación, de gestión, de orientación que forman parte de cualquier proceso de formación.

Los Formadores deben poder gestionar estrategias realistas adaptables a las circunstancias y acontecimientos cambiantes, con una actitud abierta al aprendizaje en un proceso que debe convertirse en un estilo y en una predisposición cotidiana. Deben aprender a diseñar e implementar estrategias y dispositivos variados, que respondan a las necesidades de la función y del servicio de Justicia, a las urgencias de cada momento, a las características de los Aspirantes, etc...

Cada tema, cada problema, demanda la capacidad de análisis de los Formadores para definir qué estrategia será la más adecuada para favorecer aprendizajes útiles y significativos en el sujeto de la formación. En este sentido, un buen formador debe poder analizar las situaciones laborales en las cuales está implicado tomando distancia en relación con ellas, revisando sus propias reacciones, "jugando el doble juego del actor y del observador" <sup>345</sup>

Estas competencias, experticia y formación pedagógica para la formación profesional, se conforman a partir de diversas calificaciones que resulta importante tener

---

<sup>345</sup> LISTOVSKY, Gabriel, Ob. Cit. Pág. 9

presente para los Formadores, sean de Abogados o de la Escuela Judicial. Por caso la Escuela de la Magistratura de Francia también asume con énfasis esta cuestión, realizando hincapié en la experticia laboral en referencia al desempeño y a ciertas calificaciones iniciales y previas a su formación como Formadores: preparación general, capacidad de expresión, apertura de criterios y compromiso con la institución y con la tarea a abordar.<sup>346</sup>

Hablando particularmente de la formación profesional de Abogados, pueden agregarse innumerables características. En la reunión de discusión de características de Formadores de Santa Cruz de la Sierra, surgieron una cantidad y calidad insospechada de características, en opinión de los participantes, que reflejan la diversidad en ibero América.<sup>347</sup>

Por ejemplo entre los tipos de Formador Jurídico se consignaron

1. Abogados especialistas
2. Magistrados
3. Fiscales
4. Especialistas oratoria
5. Profesor de teatro

---

<sup>346</sup> Entrevista con la Dra. Anne Marie GUILLET SANCHEZ, Magistrado y Formadora de la Escuela Francesa. Debe destacarse que en este modelo la dedicación es completa

<sup>347</sup> AECID y Consejo de la Abogacía Española, Seminario sobre Escuelas de Práctica Jurídica, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Septiembre de 2008

6. Psicólogos
  7. Trabajadores sociales
  8. Médicos
  9. Economistas
  10. Jueces
  11. Experto en negocios
  12. Forenses
  13. Policías
  14. Funcionarios públicos relacionados con Derecho Administrativo.
  15. Peritos
  16. Pedagogos
  17. Notarios y registradores
  18. Experto en técnicas de negociación y arbitraje
- Entre las cualidades se sintetizaron 34:

1. Comprobada práctica en especialidad
2. Profesores
3. Conocimiento herramientas informáticas
4. Empatía con alumnos
5. Personalidad exigente
6. Metodología y didáctica
7. Voluntad de transmitir conocimientos
8. Creativo
9. Innovador. Se adecue a los cambios legislativos.
10. Imparcial políticamente
11. Formación en educación
12. Disponibilidad
13. Reputación y prestigio profesional
14. Valores éticos
15. Sentido de compromiso formativo
16. Buen comunicador
17. Capacidad para transmitir conocimientos
18. Estudioso del derecho
19. Paciente
20. Capacidad de evaluación de resultados
21. Capacidad de distribución del trabajo

22. Saber oír y responder
23. Cumplidor de los métodos del programa.
24. Organizado
25. Dominio de la materia
26. Mínimo de práctica de 5 años
27. Formación de postgrado universitario especialmente en materia procesal
28. Reconocida por su ética profesional
29. Adaptación al grupo
30. Buenas relaciones con los clientes
31. Formación de formador
32. Dominio del lenguaje forense
33. Rigurosidad
34. Capacidad de transmitir y percibir inquietudes del alumno.

### **Cuestiones sobre la formación profesional y continua de los Abogados argentinos: hacia el esbozo de una propuesta**

Este ítem abreva en todas las discusiones que han ocupado a la Abogacía Argentina respecto de la formación de los Abogados y se plantea como un intento superador tendiente a encontrar nuevas fórmulas de articulación entre la formación inicial recibida en las universidades y la formación profesional que pueden abordar los Colegios de Abogados, que permitan mejorarla desde el punto de vista del control de la matrícula que ejercen los Colegios, desde su alcance y posibilidades y teniendo presente los esfuerzos que se vienen realizando en ese sentido.



La Abogacía de otros países ha alcanzado niveles de desarrollos superiores en estas propuestas, pero aquí hablamos de lo posible en el contexto y marco real.

Partimos de la base que buena parte de los estudios educativos indican que la mayor parte de las facultades cognitivas necesarias para desarrollar una ocupación, no se adquirirían con anterioridad al acceso al puesto (por caso en la formación universitaria) sino mediante programas de capacitación o experiencia vinculados directamente al ejercicio profesional. Las condiciones iniciales del profesional, en este caso Abogado, y principalmente sus certificaciones educativas, conformarían un conjunto inicial de calificaciones válidas, pero las certificaciones que constituyen las competencias (en un estricto sentido educativo), deberían abonarse con una metodología más vinculada con el propio desempeño laboral.

La idea del aprender a aprender como plataforma de la formación continua, propia de la denominada sociedad del conocimiento<sup>348</sup> supone matices distintivos sobre lo que se entiende por adquisición de conocimientos en la formación.

---

<sup>348</sup> Como sociedad del conocimiento se utiliza el concepto básico de sociedad en la que el conocimiento ocupa un lugar central en los modelos económicos y sociales emergentes

Para la idea del aprender a aprender, el conocimiento no puede ser más un mero acto de representación, sino un proceso de construcción.

El conocimiento como acto de representación es más apropiado a la idea de la exposición y retención memorística, carente de reflexión crítica, que ha resultado útil a las tradiciones expositivas de nuestras aulas de Derecho. Es un conocimiento explícito.

El conocimiento como proceso de construcción resulta una idea más compleja y exige necesariamente cambios en las metodologías de enseñanza, pero es el camino para lograr el aprender a aprender.

A este respecto hay que tener presente que el conocimiento como proceso de construcción no necesariamente se puede basar en nociones dogmáticas porque el conocimiento no es necesariamente universal ni abstracto.

Por el contrario, desde esta perspectiva se considera que el sistema cognitivo trabaja cuando el conocimiento logrado permite acciones efectivas

Puede ser conocimiento explícito, pero gran parte es tácito.

El tema es que en las facultades trabajamos como Docentes básicamente con conocimiento explícito, en la denominada formación académica. En tanto que el

conocimiento tácito es el más apropiado para las actividades de capacitación, para la formación profesional.

Un error común en que se incurre en el campo de la Abogacía, y en las innumerables actividades que con gran esfuerzo realizan los Colegios, es trabajar en las actividades de formación profesional o capacitación mayormente con conocimiento explícito. Con lo cual se reitera lo que se critica de la formación inicial universitaria.

### **Modelo de Curso de Iniciación Profesional básico y homogéneo**

Para la formulación de las Competencias en un proyecto de Curso de Iniciación Profesional, donde podría experimentarse la aplicación de este modelo, se han considerado 2 Áreas: Ético Profesional y de Iniciación de Práctica Profesional, reseñando los conocimientos necesarios y las actitudes a lograr que acompañen las habilidades.

Debe recordarse que las competencias entrañan una integración de conocimientos, habilidades y actitudes en referencia al desempeño profesional concreto y efectivo.

Todo lo propuesto es meramente enunciativo, adecuado a los estrechos límites que se plantean para la realización de la Propuesta, y será enriquecido con el aporte de los Colegas.

Hemos basado los lineamientos de la propuesta en los antecedentes del muy buen trabajo realizado por los colegas de la Comisión de Formación del Consejo General de la Abogacía Española y presentado en las XXIII Jornadas de Escuelas de Práctica Jurídica de España. Obviamente con las adecuaciones requeridas a la realidad argentina.<sup>349</sup>

## **1) Área Ética Profesional**

### **a) Objetivo**

Que el nuevo letrado incorpore los conocimientos, adquiera las habilidades y comprenda las actitudes que le permitan ejercer la Profesión de Abogado conforme a los principios y normas Éticas y con una conducta democrática adecuada al Estado de Derecho

### **b) Tiempo Sugerido**

15 Horas

### **c) Conformación de las Competencias esperables**

<b>Saberes conceptuales</b>	<b>Saberes procedimentales</b>	<b>Saberes actitudinales</b>
Conocer los principios y normas Éticas	Diagnosticar en los casos concretos el signo de situaciones éticas concretas	Comprender el valor para la Abogacía y la sociedad de la conducta adecuada a las normas Éticas

---

<sup>349</sup> Consejo General de la Abogacía Española, “Objetivos en el Área de Materias Instrumentales y Actividades Sugeridas en las XXIII Jornadas de EEPJ de España (2004)”, Revisados por la Comisión de Formación del CGAE (Marzo 2005)

Conocer los Derechos y Obligaciones derivados de la colegiación legal obligatoria	Cumplimentar las normas derivadas de la colegiación legal obligatoria	Comprender el sentido de ejercitar un trato respetuoso y leal con los colegas y con la colegiación
Conocer el Régimen Disciplinario	Expresar conductas acordes a las normas Éticas en su relación con el Cliente, con los colegas, con la Justicia y con la sociedad	Valorar el sentido de la Responsabilidad Ético Profesional
Conocer los principios de la seguridad social y previsional colegial	Cumplimentar las normas previsionales	Valorar el sentido solidario de la seguridad social y previsional colegial

#### **d) Actividades Sugeridas**

1. Análisis y debate de los aspectos mas relevantes del Código y de las Normas de Ética
2. Revisión con guías de trabajo de material fílmico donde se pongan en juego principios ético profesionales
3. Examen de Expedientes Disciplinarios
4. Búsqueda de Jurisprudencia referida a la aplicación de las normas de Ética
5. Dramatizaciones sobre situaciones ético profesionales
6. Entrevistas con Miembros de los Órganos de Disciplina
7. Análisis de avisos profesionales para determinar su procedencia
8. Análisis de avisos simulados con situaciones no éticas
9. Verificar noticias en los medios de contenido ético

10. Lectura y trabajo grupal sobre el Informe de FACA “Abogados, percepción pública y Justicia”
11. Aplicación de Método de Casos con casos reales o simulados
12. Entrevista con miembros de la Caja de Previsión
13. Entrevista con Magistrados acerca de la conducta en el ámbito judicial
14. Lectura grupal de textos clásicos sobre Ética Profesional
15. Exposición sobre la naturaleza y sustento del autocontrol profesional

## **2) Área de Iniciación de Práctica Profesional**

### **a) Objetivo**

Que el nuevo letrado incorpore los conocimientos, adquiera las habilidades y comprenda las actitudes que le permitan organizarse adecuadamente, gestionar su inicio profesional y dominar las técnicas instrumentales que son imprescindibles para el adecuado ejercicio profesional

### **b) Tiempo sugerido**

30 Horas

### **c) Conformación de las Competencias esperables**

<b>Saberes conceptuales</b>	<b>Saberes procedimentales</b>	<b>Saberes actitudinales</b>
-----------------------------	--------------------------------	------------------------------

Conocer técnicas básicas de entrevista con distintos protagonistas jurídicos	Aplicar técnicas de entrevista con distintos protagonistas jurídicos	Comprender el valor de relacionarse adecuadamente con los distintos protagonistas jurídicos
Conocer los aspectos necesarios que definen la relación con el cliente	Relacionarse con el cliente adecuadamente, mantener comunicación transparente, dialogo fluido, y trato digno	Valorar al cliente como sujeto de Derecho y como persona
Conocer los modos básicos de organización del estudio	Diseñar un sistema de organización para las actuaciones procesales mas comunes	Aprender el sentido de la organización del estudio para el mejor cumplimiento de las responsabilidades profesionales
Conocer técnicas de confección de documentos básicos comunes (cartas, escritos, etc.)	Redactar con autonomía documentos básicos comunes (cartas, escritos, etc.)	Valorar la adecuada confección de documentos básicos comunes y su utilidad profesional
Conocer los usos comunes de los tribunales y oficinas publicas del lugar	Realizar la procuración con diligencia y eficacia	Actuar con autonomía y adecuadamente en los tribunales y oficinas publicas del lugar
Conocer las relaciones profesionales entre Abogados, Procuradores, Escribanos y Contadores	Distinguir las funciones e incumbencias que corresponden a Abogados, Procuradores, Escribanos y Contadores	Valorar la conveniencia de la defensa de las incumbencias profesionales
Conocer las condiciones de acceso y ejercicio profesional en Argentina	Distinguir las distintas formas de ejercicio (local, federal)	Valorar las distintas formas de ejercicio (local, federal)
Conocer la organización colegial de la Abogacía argentina	Distinguir las características, estamentos, y funciones de la organización colegial	Valorar el sentido de la organización y la actividad colegial
Conocer el servicio de atención gratuita	Desempeñarse en el servicio de atención gratuita	Comprender la función del servicio de atención gratuita en el marco de garantía del acceso a la Justicia

Conocer las distintas posibilidades de organizar el ejercicio profesional	Distinguir ventajas e inconvenientes de las distintas posibilidades de organizar el ejercicio profesional	Valorar las ventajas e inconvenientes de las distintas posibilidades de organizar el ejercicio profesional
Conocer las normas de honorarios profesionales y los principios que las sustentan	Realizar cálculos de Honorarios	Valorar la adecuada fijación de Honorarios
Conocer la normativa básica aplicable contable y fiscal	Cumplimentar la documentación fiscal y contable requerida	Comprender el sentido del cumplimiento de las obligaciones fiscales y de un adecuado ordenamiento contable
Conocer las distintas prestaciones de la previsión social de la Abogacía	Gestionar su cobertura en el ejercicio profesional	Valorar la necesidad de cobertura de la jubilación y la asistencia médica
Conocer los distintos documentos notariales y registrables habituales	Distinguir los distintos documentos notariales y registrables habituales y poder seleccionar de acuerdo a cada necesidad	Valorar las ventajas e inconvenientes de utilizar documentos públicos o privados en función del asunto, considerando la conveniencia de utilizar documentos registrables para la preparación del asunto

#### **d) Actividades Sugeridas**

1. Aplicar Técnicas grupales sobre el sentido del ejercicio profesional y la razón de colegiarse
2. Trabajo monográfico sobre las distintas posibilidades de acceso y ejercicio profesional
3. Asistir a una Reunión de la Comisión del Colegio o entrevista con las Autoridades



4. Realizar dramatizaciones o simulaciones de entrevistas
5. Realizar un proyecto de organización del Estudio incluyendo calculo presupuestario
6. Analizar el presupuesto de un Estudio Jurídico real
7. Visitar Despachos
8. Organizar una Agenda en soporte informático
9. Realizar practicas con un programa de gestión del Estudio
10. Preparar presupuestos de Honorarios de diversas practicas
11. Realizar simulación de entrevista detallando contenido de la tarea, Honorarios y fundamentos
12. Exponer sobre los planes de previsión social
13. Entrevista con Abogados Jubilados
14. Redacción de distintas clases de escritos básicos
15. Realizar visita guiada a Tribunales y Oficinas Publicas
16. Desarrollar dramatizaciones sobre distintas clases de Audiencias

### **3) Diferentes aspectos a considerar**

**a) Homogeneización.** Un objetivo explícito lo debería constituir la homogeneización de la capacitación inicial para el ejercicio de la práctica profesional, asegurando expectativas y

estándares similares para todos los Colegios de Abogados del país

Lograr un estándar homogéneo serviría de base para nuevos desarrollos.

**b) Destinatarios.** Debería estar dirigido a todos los nuevos aspirantes a Matricularse quienes lo podrán realizar en el período que media entre la inscripción y la Jura con la consiguiente entrega de credenciales. Generalmente existe tiempo suficiente en el intermedio.

**c) Operadores.** Deberían ser los Colegios de Abogados en cuyo lugar deberían ser llevados a cabo. Específicamente en el Colegio de Abogados donde el aspirante se va a matricular.

**d) Duración.** Para esta primera propuesta se sugiere una duración prudente casi mínima en términos de formación profesional. Ello tiene como objetivo la facilidad y razonabilidad de su cumplimiento para evitar el cuestionamiento de constituirse en un requisito irrazonable. Por ello se sugiere una duración que puede cumplimentarse sin mayores esfuerzos para el aspirante en no más de 15 Días y en forma conveniente.

**e) Formadores.** Es fundamental asignar un Coordinador formado como Formador para el Curso. Como se reiteró, el Formador no es un mero Abogado o Docente más.

Es un Docente particularmente capacitado para desarrollar formación de orden profesional para desempeños efectivos. Forma para que los aspirantes reúnan calificaciones que les permitan desplegar competencias en desempeños concretos.

**f) Formación de Formadores.** Para ello resulta necesario, como mínimo, instrumentar la formación mediante la realización de un Curso breve, que puede ser a distancia con tecnología multimedia, por parte de quienes cada Colegio designe como Formador. En ese Curso debe recibir las herramientas básicas para actuar como Formador y el material de apoyo necesario para realizar la tarea.

**g) Certificado.** Sería deseable entregar junto con la Credencial de Abogado un Certificado de Iniciación y Aptitud Práctica Básica Profesional (I.A.P.BA.P.) validado por el Colegio y la F.A.C.A. que acredite la realización del Curso y cuya exhibición sea obligatoria en el Estudio durante los dos primeros Años de ejercicio profesional como una obligación Ética hacia los clientes y su Colegio.

## **Cuestiones sobre la formación profesional y continua de los Magistrados**

### ***Problemáticas que presentan los enfoques de la capacitación judicial***

Nos centraremos en el comentario de algunos aspectos particulares que hacen a la formación judicial, puntualmente de aspectos pedagógicos.

Habitualmente la formación judicial en el mundo, está encuadrada en instituciones que comúnmente se llaman Escuelas Judiciales o Centros de Formación Judicial, instituciones creadas orgánicamente con el objetivo de formar a los aspirantes a la magistratura, y capacitar de manera continua a quienes hayan accedido a la misma. Ello no excluye otros objetivos como la capacitación de los empleados y funcionarios, labores de investigación, investigación y/o evaluación.

En este sentido cualquier Escuela Judicial puede convertirse en una herramienta importantísima de cara a dar respuesta a los diferentes requerimientos de mejora de la calidad institucional.

Pero no puede dejar de tenerse presente que todo modelo de institución de capacitación, debe operar en función del modelo de cambio de la organización sobre la que se pretende impactar.

Independientemente de lo afirmado, se debe advertir el programa de formación de las Escuelas Judiciales, en tanto instituciones de formación profesional y no académica, "...es distinto de otras formas de educación profesional en tanto

debe promover el aprendizaje y la búsqueda de la excelencia profesional que vaya más allá del desarrollo o dominio de una capacidad técnica, que para nosotros los abogados sería ir más allá del dominio de las leyes y doctrinas que nos suelen repetir en las escuelas de Derecho de las Universidades y algunas veces hasta en los cursos especializados de capacitación”<sup>350</sup>

Es que como sostiene SAGUES, “La Escuela Judicial tiene sus virus, entre ellos, el teoricismo y el academicismo, que pueden transformarla en un curso de postgrado universitario más, alejada de la orientación netamente profesionalista que debe caracterizarla”.<sup>351</sup>

Alejados de ese academicismo, hay que resaltar que es probable que no existan en las organizaciones algo así como aprendizajes puramente técnicos y académicos; y la organización judicial no es la excepción. Toda incorporación

---

<sup>350</sup> RODRIGUEZ MELENDEZ, Roberto, “Capacitando Jueces: más allá del desarrollo de una capacidad técnica para el análisis del Derecho”, Pág. 1 Documento para el Centro de Estudios de Justicia de las Américas CEJA puede consultarse en

<http://www.cejamericas.org/doc/documentos/capacitandojueces.pdf>

<sup>351</sup> SAGUÉS, Néstor Pedro; “Las Escuelas Judiciales”, Cuadernos para la Reforma de la Justicia, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998, p. 122, cit. Por RODRIGUEZ MELENDEZ, Ob. Cit.

de nuevas capacidades colectivas debe implicar un cambio institucional.<sup>352</sup>

En este sentido la generación de competencias que requieren de nuevas interacciones que tratan de operar sobre organizaciones existentes (por caso la administración de Justicia), debe impactar en la dimensión política institucional de la organización, y cuestionar el statu quo o la identidad de los grupos y los individuos.

No obstante, es probable que en la organización judicial, el tecnicismo o el academicismo, se fundamenten tácitamente, en concepciones que paradójicamente no resultan del todo asépticas, y que centran la atención de la formación en la interpretación y aplicación de la Ley. MCGUINESS describe "...las peculiares dificultades de esta visión y de la supuesta neutralidad que incorpora: los jueces no pueden escapar de la orientación de sus propios intereses y valores de grupo. En este sentido este dilema sobre una supuesta neutralidad, está directamente vinculado con el concepto de independencia judicial, que ha sido sobre todo operativo en una limitada expresión: como un conjunto de operadores jurídicos, separados, que constituyen un tercer

---

<sup>352</sup> GORE, Ernesto. "Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones", fragmento de "Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de competencias colectivas", pág. 45 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

poder/función dentro del Estado desde una perspectiva teórica concreta y que fácilmente puede ser relacionada con un sistema político e ideológico definido”.<sup>353</sup>

Hay que advertir, que concepciones de formación judicial profesional, que puedan ser consideradas como oposición al tradicional modelo academicista, impactan en el statu quo y ello genera reacciones defensivas que impiden la revisión crítica de los modelos imperantes.

GORE sostiene citando a ARGYRIS, que cuando en la organización el statu quo no es impactado, porque ciertos temas se tornan imposibles de revisar o indiscutibles, el razonamiento defensivo reemplaza al prospectivo, se generan estrategias de resistencia y rutinas defensivas, limitando la capacidad de innovación y mejora y disminuyendo la calidad de las estrategias.<sup>354</sup>

Este razonamiento y las estrategias defensivas deben ser neutralizados en el buen sentido del cambio prospectivo.

Por ello la importancia de re significar el valor del impacto de las estrategias en la organización, y la evaluación de cuáles son los cambios positivos esperables. Cuáles son los cambios o mejoras esperables en la administración de

---

<sup>353</sup> MCGUINNESS, “No case for judgement”, The Australian Law Journal 20, January, 1993., p. 36 cit. por RODRIGUEZ MELENDEZ, Ob. Cit. Pág. 5

<sup>354</sup> GORE, Ernesto., Ob. Cit.

Justicia que afecten positivamente la situación de los justiciables.

Ello nos remite al modelo de Justicia deseable, puesto en crisis, como se vio por la percepción pública. Pero inevitable de abordar dado que el perfil de competencias a desarrollar en la formación judicial deberá guardar relación con el modelo de mejoras que se pretenda introducir en la organización, bajo riesgo de anular el impacto del esfuerzo de formación.

En ese contexto, toda institución de formación judicial debe realizar una apelación a la creatividad profesional y al compromiso institucional.

Compromiso que debe aunar consenso sobre los objetivos y sentido de la Escuela Judicial, relacionándolos con el modelo de Administración de Justicia que satisfaga las expectativas de la sociedad.

Ese consenso que se reclama debe potenciar a la Escuela Judicial como una herramienta de cambio y de mejora organizacional real y concreta. Si solamente se moldea como un ámbito de acciones formativas o pos grados, es decir como mera instancia de actualización o peor aún como espacio de recolección de “cartones”, y no como un instrumento real de cambio e innovación con perfil e identidad propia, no logrará cumplir sus objetivos.



Considerarla como una herramienta de cambio y mejora organizacional real y concreta, supone advertir que como ámbito específico de formación y capacitación posee mayores posibilidades de constituirse en un puente de superación de un problema común en las organizaciones, que es el de la debilidad de las condiciones facilitadoras del aprendizaje.

Es que la literatura en general ilustra y coincide en que las organizaciones laborales en general (y la Administración de Justicia no se aparta de eso) se diseñan como sistemas de desempeño y no como de aprendizaje.

Al perfilarse como sistemas de desempeño tienden a establecer rutinas de procedimientos, desalentando la dinámica del proceso de aprendizaje.<sup>355</sup>

El aprendizaje producido dentro y por la organización, suele aparecer como perturbador, sea de las rutinas domésticas, sea de los significados que motorizan la acción y que conforman la cultura organizacional.

---

<sup>355</sup> HURST, D., “Crisis y Renovación”, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 1998 citado por GORE, Ernesto y VÁZQUEZ MAZZINI, Marisa en “Aprendizaje colectivo y Capacitación Laboral”, Marzo 2003 puede consultarse en <http://www.udesa.edu.ar/files/escedu/Aprendizaje%20colectivo%20y%20Capacitaci%C3%B3n%20Laboral.pdf>

La perturbación se origina cuando las expectativas de cambio organizacional no coinciden con las apropiaciones subjetivas de los destinatarios.

Para ello es necesario comprender respecto de su formulación, que como se dijo, no debe limitarse a un mero ámbito de actualización de nulo impacto de mejora organizacional. Es más, ciertos estudios en otras áreas laborales sugieren que esos enfoques de la capacitación pueden generar hasta impacto negativo.<sup>356</sup>

Detrás de las visiones tradicionales que abogan por trayectos formativos limitados a las acciones formativas o postgrados de modelo académico, se anida el concepto que sostiene implícitamente que los recursos humanos en una organización no hacen las cosas mejor porque simplemente necesitan saber más.

Ese concepto resulta impropio para el logro del cambio organizacional

El conocimiento necesario, visto de esta manera se parece más a un conjunto de preceptos, que constituyen un objeto explícito y no situado en la organización que es introducido como insumo de un sistema. Un input al que se le

---

<sup>356</sup> Estudios internacionales comparativos de impacto de la Capacitación de SCHIEFELBEIM y VALENZUELA citados por PALACIO, Sergio en “La Escuela que No Miramos. Entre la resistencia al fracaso y la construcción del éxito”, Ed. M.E.C. y T., Buenos Aires 2003

asigna valor y significado causal. Si el recurso humano se “actualiza” se conducirá mejor en la organización; por caso, si el Magistrado conoce más Derecho en la Administración de Justicia desempeñará mejor su tarea.

Este punto de partida contribuye a debilitar aún más las condiciones que facilitan el aprendizaje y a erosionar el sistema de selección.

Los sistemas de selección y capacitación basados en exclusivos criterios de conocimiento conducen a un perfil de “académico y especialista”.<sup>357</sup>

El conocimiento es importante pero no determinante. Esta visión disiente con el enfoque de la capacitación basada en el incremento del puro conocimiento, y puede ser fundamentada desde diversos aspectos.

El modelo de capacitación no puede fundamentarse en el concepto exclusivo del saber, ni entenderse como una educación en paradigmas que sintetizan las decisiones de magistrados, funcionarios y candidatos porque como sostiene WENGER, es erróneo y hasta resulta “cómodo” creer que la organización, por caso la administración de Justicia, es una “máquina” que se mueve por relaciones de mando y

---

<sup>357</sup> FORES. Proyecto Jueces 2004 LAS DESIGNACIONES DE JUECES EN ARGENTINA (Los concursos del Consejo de la Magistratura y cuestiones vinculadas) por Horacio M. LYNCH

obediencia y donde el conocimiento es un insumo que “programa” su funcionamiento.<sup>358</sup>

Las personas no logran conducirse mejor, no porque no sepan más, no porque no reciban más insumos de paradigmas decisionales, sino porque, entre otras cosas, necesitan coordinar y desarrollar su actividad con otros recursos humanos.

La actividad en las organizaciones judiciales exige de las personas coordinación con otros. Y esa coordinación supone el ejercicio de percepciones (acerca de su tarea y de lo que otros piensan acerca de la misma).

Lo que muchos realizan en determinadas circunstancias dentro de la organización judicial, seguramente guarda más relación con su representación de los que los otros esperan que realice, y suele ocurrir que su acción se subordine a lo que cree que los otros concebirán acerca de lo que él haga.

---

<sup>358</sup> WENGER, Etienne., “Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity”, Introduction: A social theory of learning, pág. 11. New York, Cambridge University Press, 1998 citado por GORE, Ernesto y VAZQUEZ MASSINI, Marisa, Ob. Cit., pág. 2 En general la literatura organizacional sostiene conceptos con coincidencias pudiéndose referenciar a varios dentro de un vasto arco: Karl WEICK, Peter SENGE, entre otros y hasta Henry MINTZBERG para quien las organizaciones basadas en un mecanismo de coordinación sustentado en la supervisión directa solamente pueden constituir burocracias simples

Por tanto, el conocimiento necesario, no puede ser percibido como un conjunto de programaciones o insumos explícitos introducidos al modo de un input externo que luego se transforma en instrucciones, sino como algo más complejo. Como el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles y en una gramática no siempre explícita.<sup>359</sup>

Las organizaciones judiciales hacen gala de una gramática implícita. Una Escuela o una Oficina judicial poseen un entretejido conductual basado en mecanismos de coordinación no siempre fácilmente interpretables.

Ahora si el conocimiento no es un input externo objetivable, sino el producto de una red de interacciones humanas, el mismo ineludiblemente, como ocurre en toda organización, se manifiesta a través de representaciones subjetivas que se manifiestan como fluctuaciones en la comprensión de los actores.

El dilema está constituido por el hecho que esa fluctuación en la comprensión acerca de “lo que se incorpora” no representa un insumo para la organización, sino una consecuencia que puede impactar positivamente en las rutinas pero también (y suele ocurrir) negativamente.

---

<sup>359</sup> GORE E., “Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones”, Ob. Cit. Pág. 39

El gran desafío de los ámbitos de capacitación judicial es cómo operar eficazmente en una actividad social compleja donde el conocimiento precisamente se expresa a través de fluctuaciones en la comprensión y no como un input objetivo y neutro.

### **De un modelo académico a un modelo de formación profesional**

Cuando se trabaja en capacitación judicial, muchas veces se corre el riesgo de basar las acciones llevadas adelante, en el modelo de conocimiento puro reseñado anteriormente, producto de la “herencia académica”, que los Abogados han incorporado como base de su formación universitaria.

Esa herencia formativa se pone de manifiesto en las connotaciones que se le imprimen a las acciones de capacitación llevadas a cabo.

El modelo heredado es un modelo de formación académica, propio de la formación universitaria, centrado en la transmisión de conocimiento en estado explícito.

Ese conocimiento se presenta más como un recorte objetivado de la realidad, una síntesis que representa ese recorte de la realidad. Por ello se suele interpretar a dicho conocimiento como un acto de representación.

Generalmente se fundamenta en el concepto exclusivo del saber, y suele ser entendido, hablando de la formación judicial, como una educación en paradigmas jurídicos que sintetizan las decisiones de los magistrados o sus fundamentos doctrinarios o jurisprudenciales.

En la formación universitaria, este tipo de conocimiento resulta más fácil de ser manejado, agrupándose por materias y temas compartimentados que tabulan, en el nivel del currículum formal o Plan de Estudios, cuál es el conocimiento significativo pasible de ser aprendido.

La evaluación de los logros alcanzados por los alumnos, apunta fundamentalmente a los fines promocionales de la misma, tratando de identificar el grado de conocimiento alcanzado por cada uno, y definiendo el trayecto individual por las correlatividades establecidas por el Plan de Estudios.

No se establece una relación directa entre la evaluación del grado de incorporación de ese conocimiento y el desempeño profesional efectivo del alumno. De hecho, muchos de nuestros alumnos promovidos, ni siquiera concluyen la carrera de Abogacía, o hay Alumnos, que habiéndola concluido, nunca se desempeñan profesionalmente como Abogados o en la función judicial. El Docente, de alguna manera, se desliga del resultado de su evaluación.

Por su naturaleza, este tipo de conocimiento es básicamente inerte, es decir que se enseña en ámbitos que no reconocen sencillamente los contextos de aplicación del mismo, en ámbitos que no están fuertemente articulados con el contexto laboral.

En este sentido suele decirse que ese conocimiento se enseña y se aprende descontextualizado del desempeño efectivo. Como solía decir José MARTINEZ VAL: Hoy la Universidad es seria y competente, pero con serlo no basta para formar al Abogado. Y no, como tantas veces se dice, porque falte a la docencia universitaria el aspecto práctico....La razón es más honda....Lo que no hay, ni puede haber (en la Universidad), es el puro ambiente vital que se respira en el ejercicio real de la profesión...La Abogacía no es problema de conocer Derecho puro, ni de ejercitar o aplicar Derecho práctico. Es, más sencillamente, Derecho vivo....Antes que el Código, la vida. Así es la Abogacía.<sup>360</sup>

La formación o capacitación judicial como modelo de formación profesional presenta otros desafíos.

A diferencia de la formación académica, se trata de una formación contextual/laboral, que debe permitir aprender “en el hacer”, mientras se logra un desempeño eficaz que

---

<sup>360</sup> MARTINEZ VAL, José María, “Abogacía y Abogados, Tipología profesional, Lógica y oratoria forense y Deontología Jurídica”, pág. 55 y ccdtes., Ed. Bosch, Barcelona, 1981



permita comprender a cada actor las nuevas disposiciones o habilidades necesarias.

No se trata aquí de una formación descontextualizada del desempeño efectivo. Todo lo contrario.

No obstante, producto de la influencia de la formación académica recibida, muchas veces, se traslada el modelo de formación académico a la formación profesional/laboral. Y ello genera que el modelo aplicado, desnaturalice la formación o capacitación judicial, amenazando el logro de resultados concretos.

En la práctica, dicho modelo así aplicado, genera el desarrollo de actividades de capacitación basadas exclusivamente en modelos de conocimiento, fundamentalmente explícito, lo que se traduce en “programas” basados en contenidos de conocimiento al estilo universitario, que engloban diversas materias, algunas de las cuales resultan ser reiteraciones de partes de Planes de Estudio universitario.

El objetivo que tratan de lograr esas acciones formuladas con ese modelo, es que el formado incorpore exclusivamente mayor conocimiento o profundización del mismo. Por caso, las frecuentes “actualizaciones jurídicas”.

No se advierte otra razón para basar las acciones de capacitación exclusivamente en la incorporación de mayor

conocimiento, que suponer que los formados no hacen las cosas mejor porque no saben lo suficiente.

De algún modo, representa la idea de la organización como una suerte de máquina, respecto de la cual las acciones de capacitación resultarían un muestrario de preceptos para manejarla, un input externo para operarla y hacerla funcionar más eficientemente

Pero lo que este enfoque reniega, es que el conocimiento vinculado a un desempeño profesional efectivo, debe ser interpretado como un proceso en construcción. Los saberes no son necesariamente explícitos, sino tácitos, se recrean en el mismo contexto en el que se desarrolla la actividad de capacitación, y están fuertemente influenciados por la cultura organizacional.

El modelo de capacitación o formación contextual se basa mayormente en el conocimiento tácito. Este tipo de conocimiento presenta más dificultades para su administración porque más que a un modelo de formación responde a un modelo de desempeño concreto.

Por ello, a este tipo de saberes suele vinculárselo, más que con el conocimiento puro, con la experiencia, y con las representaciones que los formados han construido del contexto de desempeño profesional efectivo, lo que lo torna un saber más difícil de aprehender y enseñar.

Desde este punto de vista, los formados no hacen mejor las cosas, no solamente porque no sepan lo suficiente, sino porque entre otras cosas requieren capacitarse y desarrollar habilidades y actitudes de corte práctico, por caso, coordinar actividades con otros.

Suele creerse, o representarse que el enfoque de formación profesional, pudiera ser algo más fácil o de menor nivel para llevar a la práctica de capacitación. Así lo he escuchado bajo la forma de objeciones por parte de Magistrados, que reclaman más formación académica, como si ello se tratara de un nivel superior, ignorando que son aspectos complementarios.

No advierten que “El saber no resulta suficiente para decidir pues junto con los conocimientos jurídicos que pueden ser adquiridos mediante las enseñanzas tradicionales que se imparten en las Universidades y que quien aspira a ingresar en la Carrera Judicial debe justificar, se precisan otras habilidades para tomar decisiones prudentiales. Se trata de pasar del conocimiento a la acción práctica”<sup>361</sup>

En realidad el enfoque de formación profesional, centrado en el desarrollo de competencias ligadas a un

---

<sup>361</sup> VALLS GOMBAU, José F., “El rol de la capacitación judicial: estrategias de capacitación para el logro de una justicia independiente y ética”, Escuela Judicial de España, España, 2005

desempeño efectivo en un contexto laboral concreto, y su evaluación, resulta una problemática pedagógica bastante más compleja de resolver.

La experiencia con las propuestas de capacitación judicial, permite inferir que en muchas de las mismas, la traducción de los saberes en la formulación de competencias profesionales y las propuestas de evaluación del logro de las mismas, presenta más debilidades que las deseables.

Suele ocurrir que las propuestas de evaluación no se orientan a evaluar la adquisición de competencias profesionales concretas, sino a conocimiento de tipo académico, planteando la utilización del tipo de instrumentos adecuado para ello, pero inadecuado si de evaluar la adquisición de competencias se trata.

### **El formado como depositario pasivo de saberes o como promotor de mejoras**

El enfoque de formación profesional, ligado al desarrollo de competencias, pone más el acento en el formado como promotor de cambios institucionales y no como depositario pasivo de nuevos saberes.

Debe esperarse que estos formados adquieran competencias profesionales que potencien el desarrollo de sus tareas, tendientes a introducir mejoras efectivas en el

contexto laboral específico y pre existente a su formación, que es la Administración de Justicia. Influyendo en la consideración pública de una sociedad de la que son parte.

Para desarrollar capacitación en la línea de este enfoque, resulta necesario analizar críticamente las decisiones curriculares, las estrategias de enseñanza y gestión del ámbito formativo, a la sazón las Escuelas o Centros de Formación Judicial.

En el mismo sentido resulta necesario vincular el resultado de la evaluación de la adquisición de competencias, con la aplicación profesional concreta de las mismas, haciéndose cargo los Docentes, de dicho resultado. Es que aquí no se presenta un horizonte laboral difuso, como señaláramos respecto de la formación en la universidad, sino un desempeño concreto en un contexto laboral definido, que requiere la acción de capacitación con un objetivo explícito de mejora, y una revisión del logro de sus metas.

La revisión del logro de las metas, establecidas ellas como la adquisición de competencias y el desempeño laboral con mayor eficacia a partir de dicha adquisición, es lo que permite verificar si el formado es un depositario pasivo de saberes o un promotor de mejoras.

En algunas situaciones, la posibilidad de la utilización del puntaje otorgado por la realización de acciones de

capacitación como antecedente valorable para el acceso a la magistratura o el ascenso, favorece el perfil del formado como depositario pasivo de saberes, quien en muchos casos realiza el trayecto formativo sin más expectativa que lo referido.

En este caso, la preocupación del formado es mayúscula por el “certificado” y escasa por la adquisición de competencias.

### **La importancia de analizar críticamente las decisiones curriculares**

En el desarrollo de programas de capacitación judicial (cursos, seminarios, talleres, etc.), desde el punto de vista de un enfoque de formación profesional y no académico, la formulación de las expectativas de logro o perfil del egresado de la acción formativa, engloba las competencias profesionales en las que se capacita. Dicha formulación resulta incluso más importante que limitarse al desarrollo de los contenidos del curso, al modelo de un Plan de Estudios Tradicional, que enuncia “Temas” que se deben aprender por parte del Alumno y enuncia el propósito o finalidad de la formación en términos generales.

El enfoque de formación contextual abreva en la orientación de la formación por competencias para el desempeño.

El desarrollo de cursos con el formato tradicional, conforma un marco orientador pero no ilustra necesariamente, acerca de las expectativas de nuevas habilidades o capacidades concretas, o lo que se denomina “competencias” y que se supone que el capacitando debe adquirir como resultado de la actividad.

En un planteo basado en competencias, lo más importante del documento no lo constituyen los Contenidos, sino la descripción de ciertos perfiles profesionales, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional.

Lo más importante no son los “Temas” a “dar” centrados específicamente en el incremento del conocimiento, sino asegurar la pertinencia de la oferta formativa diseñada.

Lo trascendente es que al identificar ciertas competencias necesarias para desarrollar el perfil profesional en la formulación, el foco de la actividad académica de guía y orientación de la Escuela o Centro de Formación Judicial, debe proponerse alcanzar una adecuada articulación entre las expectativas de desempeño y la formación a desarrollar, entre la actuación esperable y las calificaciones que conforman la competencia.

De esta forma las acciones de capacitación Judicial deben superar un estado de “emisión de credenciales” propia del modelo académico, para aspirar a convertirse en la “metodología de certificación de las competencias” para la Función Judicial, propia del modelo de formación profesional.

Conceptualizar que la metodología de certificación de competencias no corresponde a un estadio formal de certificación, sino que se identifica con una estrategia formativa, donde el eje del enfoque reside en el desarrollo de las capacidades que pueden promover desempeños competentes en los diversos ámbitos de la función judicial.

Para ello resulta necesario que la entidad de formación judicial, atienda a que en la formación profesional: El diseño pedagógico busca estructurar respuestas específicas y eficientes a las necesidades de formación (...), mediante la implementación de contenidos, estrategias y recursos didácticos.<sup>362</sup>

Los procesos formativos no deben ignorar que el trabajo, como técnica, es el resultado de la aplicación de principios científicos, y las acciones de formación deben

---

<sup>362</sup> AGUDELO MEJIA, S. “Alianzas entre Formación y Competencias”, Pág. 252 Montevideo: BID/FOMIN; CINTERFOR Organización Internacional del Trabajo Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional 2002 puede consultarse en <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artef/agudelo/index.htm>



dirigirse al desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos propios de una situación específica con la comprensión de los fundamentos científicos y tecnológicos: la formación no debe reducirse a un adiestramiento mecánico(...), ya que aprender a trabajar no es solamente capacitarse para reproducir un conjunto de tareas, sino que supone además del dominio operacional de una ocupación determinada, la apropiación de un saber tecnológico y la reelaboración de una cultura de trabajo.<sup>363</sup>

El desempeño competente en la función judicial, supone la conjunción de conocimiento y comprensión. Y ello es lo que conforma la competencia laboral.

Si fuera un mero adiestramiento mecánico, sus “habilidades” estarían sujetas a un envejecimiento prematuro propinado por el ritmo de cambios y necesarias adaptaciones.

Estas competencias adaptativas trascienden los límites de una actividad laboral específica. Al respecto, en general se afirma que: (...) posee competencia laboral quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver, en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten

---

<sup>363</sup> AGUDELO MEJIA, S. “Alianzas entre Formación y Competencias”, Pág. 249 Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002

en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo.<sup>364</sup>

Los conocimientos (saberes conceptuales), habilidades (saberes procedimentales) y actitudes (saberes actitudinales), integradas en un todo común, conforman las competencias para la función judicial. Operan como Ejes que se complementan para conformar las competencias generales: técnicas, metodológicas, social y participativas.

Estas competencias generales resultan ser el cuadro integrador y de análisis básico para el desarrollo de competencias específicas de cada lugar de trabajo concreto de la función judicial. Obviamente que no pueden asimilarse en un todo las condiciones puntuales de desempeño, las problemáticas, el escenario de actuación, y todas las variables que hacen a la especificidad del ejercicio como Magistrado en la Ciudad de Buenos Aires que en otras diferentes ciudades del interior del país.

Los ejes pueden ejemplificarse en:<sup>365</sup>

---

<sup>364</sup> AGUDELO MEJIA, S. “Alianzas entre Formación y Competencias”, Pág. 23 Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002

<sup>365</sup> GORE, E. “Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones”, fragmento de “Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de competencias colectivas”, pág. 45 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

**Actitudes:** “Desarrollo de actitudes favorables hacia un cierto tipo de conductas (conducción, trabajo en equipo, etc.).

Sensibilización (aproximación, toma de conciencia con relación a un determinado tema).”

**Destrezas:** “Desarrollo de habilidades específicas para una función (administración del tiempo, tareas operativas, etc.).

Desarrollo de habilidades para la interacción y el intercambio con otros profesionales.”

**Conocimientos:** “Especialización (profundización en el campo de la actividad específica).

Desespecialización (adquisición de conocimientos que permitan una visión global de la organización y el trabajo transdisciplinario).

Los ejes contribuyen a definir, desde el marco teórico, las clases de competencias a desarrollar.<sup>366</sup>

**1. - La competencia técnica** consistente en dominar las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y poseer los conocimientos y habilidades para desempeñarlo con eficiencia; en esencia se corresponde con la denominada idoneidad técnica jurídica y gerencial pero las trasciende:

---

<sup>366</sup> Adaptado y desarrollado en base a AGUDELO MEJIA, S., Ob. Cit. Pág. 9

Dominio de las tareas y contenidos de la función judicial en general

Comprensión de la estructura y fines de la organización judicial, las condiciones de contexto y ambiente de la realidad social, política, económica y judicial en la que se desempeña

Interpretación de la problemática propia de la organización en la que se inserte

Conocimiento y comprensión del Derecho y de sus dimensiones culturales, económicas y políticas

Incorporación de saberes tecnológicos

Formulación, planificación, gestión y evaluación de programas de reingeniería de los servicios de Justicia

Administración del servicio de justicia con eficacia y eficiencia

Aplicación adecuada de las herramientas de gestión necesarias para el logro de la mejora de la calidad del servicio de justicia<sup>367</sup>

**2.- La competencia metodológica** consistente en aplicar el procedimiento adecuado a las funciones que le

---

<sup>367</sup> PALACIO, Sergio (Coordinador) y otros, 2007, “Propuesta de Proyecto de Diseño de la Escuela Judicial”, Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, págs. 69/72 puede consultarse en <http://www.cmagistratura.gba.gov.ar/Proyecto%20Escuela%20Judicial.pdf>

corresponde desempeñar y a las imprevisiones que se presenten, encontrando de manera eficaz vías de solución a los problemas con la capacidad de transferir sus experiencias a otras situaciones; en esencia se corresponde con la denominada idoneidad gerencial pero la trasciende:

Aplicación del procedimiento adecuado a la función judicial y a las imprevisiones que se presenten

Hallazgo de solución a los problemas con capacidad de transferir sus experiencias a otras situaciones laborales

Actuación justa y equitativa, prudente, abierta

Selección y/o ideación de las estrategias adecuadas y soluciones creativas en función de las problemáticas características del servicio de justicia

Atención de las problemáticas y contingencias proporcionando soluciones y mejorando los circuitos

Definición de acciones de monitoreo y mejora de la calidad de los circuitos siendo capaz de mejorar las prácticas judiciales

Promoción del alineamiento a una cultura de mejora continua

Evaluación del impacto de los cambios mediante la utilización de indicadores de gestión<sup>368</sup>.

---

<sup>368</sup> PALACIO, Sergio (Coordinador) y otros, 2007, “Propuesta de Proyecto de Diseño de la Escuela Judicial”, Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, págs. 69/72

**3.- La competencia social** consistente en colaborar con otras personas de manera constructiva, y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal; en esencia se corresponde con la denominada idoneidad físico-psicológica y ética pero las trasciende:

Colaboración con los demás de manera constructiva

Exhibición de un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal, con calificaciones de escucha

Vocación conciliadora, imparcialidad, ecuanimidad, respetuosidad, equilibrio y capacidad de empatía

Comprensión de la especial responsabilidad ética inherente a la función

Optimización de sus relaciones con los profesionales del Derecho y de las otras disciplinas con los que se vincule para el cumplimiento de su misión

Asunción en su tarea profesional de una conducta ética particular y social

Desenvolvimiento adecuado en su comunicación con los medios de prensa y las audiencias en general

Identificación con la función, demostración de actitud positiva y vocacional hacia la misión y su valor<sup>369</sup>

---

<sup>369</sup> PALACIO, Sergio (Coordinador) y otros, 2007, “Propuesta de Proyecto de Diseño de la Escuela Judicial”, Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, págs. 69/72

**4.- La competencia participativa** consistente en estar dispuesto a intervenir proactivamente y no defensivamente en la organización de su área laboral y de su entorno, siendo capaz, además, de asumir eficazmente las responsabilidades; en esencia se corresponde con la denominada idoneidad físico-psicológica y ética pero las trasciende:

Intervención, decisión, organización y ejercicio de responsabilidades, individuales y conjuntas

Pro actividad y compromiso de mejora, innovación y adaptación continua a la variedad de respuestas requeridas por los nuevos y continuos estímulos

Asunción de posiciones de liderazgo

Liderazgo y coordinación de equipos de trabajo multidisciplinares

Promoción de la participación reflexiva y operativa de los recursos humanos bajo su dependencia

Acompañamiento y apoyo a los procesos de cambio<sup>370</sup>

Se suele argumentar que resulta necesario lograr que estas competencias parciales, que en estricto sentido son componentes de una competencia laboral general, se

---

<sup>370</sup> PALACIO, Sergio (Coordinador) y otros, 2007, “Propuesta de Proyecto de Diseño de la Escuela Judicial”, Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, págs. 69/72

adquieran simultáneamente durante los procesos formativos a través de métodos activos<sup>371</sup> por un sentido de integralidad.

Ello permite satisfacer globalmente las exigencias cognitivas, tecnológicas. Esta referencia explica lo que frecuentemente se objeta del modelo prototípico de Magistrado que enamorado de la doctrina solamente aspira a que conozca más Derecho teórico.

Desde este punto de vista un Abogado puede demostrar alto nivel en conocimiento de Legislación, Doctrina y Jurisprudencia y se puede decir que posee importantes calificaciones en estas áreas del conocimiento, pero, ello no propinaría evidencias concretas para poder sostener que por poseer esas calificaciones es competente para desempeñarse en la función judicial mientras no se pueda acreditar que aplica adecuadamente todos los elementos en esa actividad.

Las calificaciones o idoneidades son necesarias para ser competente para la función, pero en el concepto de competencia las mismas no están separadas de la actuación. En este caso la competencia tiende a inferirse más del comportamiento observable, o de la aplicación de las calificaciones en la realización de una función determinada.

Como sostiene AGUDELO MEJIA: Esta diversidad de competencias responde a las tendencias del cambio,

---

<sup>371</sup> AGUDELO MEJIA



caracterizadas, entre otros factores, por el desplazamiento de la división del trabajo al trabajo mixto y en equipo, del trabajo de ejecución al trabajo más planificado, del trabajo dirigido por otros al dirigido por uno mismo, de los ritmos de trabajo estáticos a las transformaciones dinámicas, de la organización, la responsabilidad y el control ajenos a los propios. Ante tales exigencias, en la actualidad ya no basta con la Competencia técnica, además son necesarias, como se señaló anteriormente, competencias relativas a los métodos, a las relaciones sociales y a la cooperación. Sin embargo, no es suficiente ni conveniente la transmisión, aplicación y apreciación aislada de ellas, sino que es necesario lograr que estas competencias parciales, que en estricto sentido son componentes de una competencia laboral general, se adquieran simultáneamente durante los procesos formativos a través de métodos activos conducentes a alcanzar su integralidad en una competencia de acción, manifestada por el desempeño eficaz de una persona en situaciones específicas de trabajo.<sup>372</sup>

Ello permite satisfacer globalmente las exigencias cognitivas, tecnológicas. Esta referencia explica lo que frecuentemente se objeta del modelo prototípico de formación

---

<sup>372</sup> AGUDELO MEJIA, S. “Alianzas entre Formación y Competencias”, Pág. 23 Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002

de Magistrados y Funcionarios judiciales, basados en propender a que el formado, solamente conozca más Derecho teórico.

### **El enfoque de competencias aplicado a la capacitación judicial**

Desde este punto de vista, cualquier profesional del Derecho puede demostrar alto nivel en conocimiento de Legislación, Doctrina y Jurisprudencia, y se puede decir que posee importantes calificaciones en estas áreas del conocimiento, pero, ello no propinaría evidencias concretas para poder sostener que por poseer esas calificaciones, sea competente para desempeñarse en la función judicial mientras no se pueda acreditar que aplica adecuadamente todos los elementos en esa actividad.

Este enfoque se resume claramente en la idea que sostiene que para el desempeño de la función judicial el conocimiento jurídico es condición necesaria, pero no suficiente.

La experiencia sugiere que varios profesionales del Derecho con el mismo grado de dominio sobre las cuestiones jurídicas, pueden comportarse en forma diferente en la función judicial, hasta tal punto que uno puede tener un desempeño satisfactorio y el otro no. En ese caso se dice que posee

calificaciones cognitivas pero no es competente para cumplir la función.

Por ello se debe tener presente que el concepto de competencia trasciende los conceptos de calificaciones o idoneidad basadas exclusivamente en el conocimiento, que en función del mismo resultan parciales.

Las calificaciones o idoneidades son necesarias para que el profesional del Derecho resulte competente para la función, pero en el concepto de competencia las mismas no están separadas de la actuación, del desempeño efectivo concreto.

En este caso las competencias en las que los profesionales del Derecho pueden formarse para la función judicial, tiende a inferirse más del comportamiento observable, o de la aplicación de las calificaciones en la realización de una función determinada.

Como para esta perspectiva lo fundamental se constituye por la manifestación de esas calificaciones en el desempeño de la función específica (tanto o más que la forma en como las mismas fueron adquiridas), importa destacadamente poder verificar en lo posible (si se cuenta con evidencias de desempeño posteriores a la actividad de formación), si el desempeño posterior responde a las competencias certificadas.

Y para ello resulta fundamental poder evaluar las transformaciones de carácter permanente producidas (o no) como consecuencia de la intervención de la actividad específica de formación judicial (impacto), mediante el seguimiento longitudinal de la actividad de los formados.

Se adelanta que se trata del dispositivo de evaluación más complejo y desafiante en términos del enorme valor que encierra la información que se genera a partir de ello porque permite verificar (entre otras cosas) la real adquisición de competencias.

El proceso de enseñanza/aprendizaje se transustancia así, en metodología de certificación.

### **El rol del Formador**

Hemos abordado los aspectos referidos al Formador jurídico en sentido general en puntos precedentes. Lo hemos desarrollado transversalmente en relación a los aspectos de formación profesional del Abogado y de los Magistrados.

Ello se fundamenta, en que en los aspectos que hacen a la concepción y problemática de los Formadores, son básicamente comunes, dentro de los aspectos de los Docentes de Derecho.

No obstante, existen algunas particularidades que conviene destacar.

Si partimos de la base de esquemas de formación judicial no basados en modelos académicos sino en modelos de formación profesional, que partan del supuesto que el conocimiento jurídico es condición necesaria para ser Magistrado, pero no suficiente, indudablemente deberemos pensar en formadores que no sean estrictamente Abogados o Jueces.

Es que la necesidad de formal un perfil más amplio supone recurrir a la interdisciplinariedad. Obviamente que ello va en detrimento de aquella concepción que establece que “El Juez está para hacer Sentencias”, que se nos ocurre marcadamente insuficiente.

El primer problema que entonces se presenta, es que no todos los Formadores deberán ser Abogados, sino que habrá que incorporar profesionales de otras disciplinas. Y ello no siempre es bien receptado por los Formados.

El segundo y más importante problema es que, como en toda institución educativa, la calidad de los Docentes impacta, en mayor o menor medida sobre la calidad brindada por el centro formativo.

Ahora bien, la calidad educativa es una cuestión que guarda diversas interpretaciones, de acuerdo al ámbito en el que se la evalúe.

Cuando se habla de la calidad Docente, es habitual en las investigaciones al respecto, que se meriten ciertos datos que guardan relación con los antecedentes formativos, tales como grados y pos grados realizados, acciones de capacitación, entre otros. En el mundo académico del Derecho, incluyendo las Escuelas Judiciales esos antecedentes formativos se vinculan con la expertez disciplinar, o sea el conocimiento del propio terreno del Formador.

Pero cuando hablamos de la calidad del Formador de un ámbito de formación profesional judicial, no nos estamos refiriendo a esos antecedentes formativos vinculados con la expertez disciplinar, sino a la calidad educativa como Formador.

Algunos formadores, sin formación pedagógica consistente, se sienten interpelados en su expertez disciplinar si se pretende mejorar su calidad pedagógica.

Ello se deriva muchas veces en dificultades para seleccionar a los Formadores. Normalmente muchos profesionales manifiestan el deseo de desempeñar el rol, y expresan la coincidencia con el enfoque expresado precedentemente. Pero en el momento de desarrollar la actividad traslucen su “herencia académica” y reiteran las

prácticas que son habituales en las aulas universitarias donde se imparte conocimiento “académico”.

RODRIGUEZ MELENDEZ cita a HERNANDEZ y SANCHO para fundamentar la idea, en el sentido de expresar que, “No basta con saber la asignatura para dar clases (...) En realidad sí que es suficiente desde un punto de vista administrativo o formal, pero no desde un enfoque profesional. Si fuera una mera cuestión de conocimientos mejor sería traspasar la responsabilidad de la educación a buenos programas de vídeo interactivo y de informática. La educación es algo más que una emisión de información. Hay un intercambio simbólico-educativo, en torno a la información, marcado por procesos de culturización”<sup>373</sup>

Debemos advertir que dicha afirmación, que en la enseñanza del Derecho no encuentra sostenimiento firme definitivo en los hechos, resulta una obviedad desde las Ciencias de la Educación.

El fundamento mismo de las Ciencias de la Educación que hacen a la constitución del saber disciplinar se basa en este supuesto: que para enseñar se requiere una expertez disciplinar en si misma.

---

<sup>373</sup> HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María; “Para enseñar no basta con saber la asignatura”, cuadernos de pedagogía, Laia, Barcelona, 1989, p. 5. cit. Por RODRIGUEZ MELENDEZ, Ob. Cit. Pág. 7

Lo interesante es que, como en la formación jurídica, y en la formación profesional judicial no posee la obviedad que refleja para el resto, esa situación obliga a repensar estrategias para atender "...una serie de interrogantes para el mejoramiento del *staff* docente: ¿Cómo atraemos y formamos a los mejores profesionales al campo educativo en la Escuela de Capacitación Judicial? ¿Cómo podemos proveer de calidad los procesos de capacitación profesional desde el *staff* docente? En fin, ¿Cómo fomentamos y recompensamos al buen capacitador, docente o investigador?"<sup>374</sup>

La doble condición de poseer experticia y adquirir formación pedagógica específica para la formación profesional, se conforman a partir de diversas calificaciones que resulta importante tener presente para los Formadores de la Escuela Judicial.

Es que hay ciertas condiciones que hacen al perfil profesional del formador y al perfil que puede inculcar a los cursantes que resultan ítems importantes.

En algunos estudios sobre Formadores este tema ocupa un lugar central y también es nuestra preocupación, porque deficiencias en ese sentido pueden anclarse en la falta

---

<sup>374</sup> RODRIGUEZ MELENDEZ, Ob. Cit. Pág. 7



de identificación adecuada con el sentido y objetivos de la Escuela Judicial.<sup>375</sup>

A partir de ello puede pensarse en rasgos adicionales que sean proveídos o estimulados por esa formación, a más del conocimiento inicial:

1) Posibilidad de aplicación de enfoques pedagógicos y utilización de herramientas didácticas pertinentes: La formación del Formador debe proveer preparación suficiente para ello dotando al aspirante de las competencias para la utilización de métodos, técnicas y estrategias didácticas.

b) Estimulación del sentido de responsabilidad y compromiso en relación a los Objetivos de la Escuela Judicial: El Formador debe imbuirse adecuadamente de los Objetivos y metas de la institución a efectos de consustanciar su actividad con los mismos.

En este sentido el compromiso y la identificación con los Objetivos de la Escuela Judicial supone, además de participar en los procesos de formación como facilitador y aportar sus conocimientos y experiencia para el aprendizaje

---

<sup>375</sup> Como se reseñó anteriormente al hablar de los Formadores jurídicos en un sentido genérico, este fue el tema central planteado en el Taller de debate de las condiciones y formación de los Formadores jurídicos profesionales realizado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo en Bolivia en 2008 con participación de la mayoría de los países iberoamericanos

de los formados conforme a las políticas de la Escuela Judicial, otras cuestiones:

1) Participar en el diseño, elaboración y revisión de materiales de apoyo didáctico producido por la Escuela;

2) Colaborar en la Evaluación del Diseño Curricular;

3) Participar en los procesos de evaluación de los trayectos educativos de la Escuela Judicial;

4) Colaborar en la identificación de recursos humanos que puedan ser formados como formadores de la Escuela;

5) Apoyar a los recursos humanos de su área de influencia en el desempeño del servicio de Justicia;

6) Apoyar el proceso de formación de otros formadores, conforme a la metodología y condiciones de la Escuela Judicial;

7) Llevar a la práctica las orientaciones de la Escuela Judicial establecidas para su perfeccionamiento como formador;

8) Formular iniciativas para la mejora de la Escuela Judicial.

c) Motivación de la amplitud de criterio, ecuanimidad, prudencia y equidad: El Formador es un guía que tiende a transferir tácitamente su modelo pedagógico a quien aprende. Como se ha dicho, la manera en que el formador desarrolla su tarea formadora, sus propias prácticas, impacta sobre los

modelos de representación que elaboran los formados sea en las pasiones, las ideas y los conflictos.

d) Actitud Favorable al Cambio: Debe estimularse su creatividad, su capacidad de reflexión de las prácticas laborales profesionales, y su permeabilidad al cambio. Asimismo debe motivarse para predisponerse a experimentar nuevos enfoques y para guiar adecuadamente los intereses y apreciaciones cambiantes de los Alumnos.

Muchos otros aspectos pueden reseñarse, pero se han formulado los básicos.<sup>376</sup>

No abordarlos entraña riesgos, el fundamental, es que “una tendencia a la especialización poco integrada pueden generar a la larga una grave limitación en la consecución de objetivos de los programas de la Escuela de Capacitación Judicial: el mantenimiento de un modelo tecnocrático de enseñanza y por consiguiente un grave obstáculo en la formación de un capacitando crítico, interdisciplinario y reflexivo”<sup>377</sup>

---

<sup>376</sup> Vale reiterar que en el Taller realizado en Bolivia los participantes reseñaron 34 condiciones y cualidades necesarias en el Formador Jurídico Profesional entre las que se cuentan ejemplificativa y adicionalmente a las reseñadas: Conocimiento de herramientas informáticas, Empatía con los alumnos, creatividad, innovación, reconocido valor ético profesional, buen comunicador, paciente, capacidad de evaluación de resultados y de distribución del trabajo, formación de postgrado universitario, rigurosidad, capacidad de transmitir y percibir inquietudes del alumno, etc.

<sup>377</sup> RODRIGUEZ MELENDEZ, Ob. Cit. Pág. 10

### **A modo de síntesis**

Lograr avanzar en los aspectos reseñados anteriormente, resulta bastante complejo. La literatura informa que es difícil introducir cambios en los modelos. Las conversaciones con Directores de las Escuelas Judiciales de Iberoamérica evidencian que esta cuestión es una preocupación común. Entre las posturas formales de los Docentes y la realidad áulica suelen advertir distancias. Asimismo, las Escuelas no adquieren fácilmente en los hechos, la centralidad que se declara en los discursos y los papeles.

Las causas de las dificultades pueden resultar numerosas y aleatorias. Como destaca SAGUÉS, la tarea “suele estar plagada de obstáculos, reticencias e incomprendiones: "El lanzamiento de una Escuela Judicial "en serio", provoca que ciertos grupos de la clase política y judicial saldrán –a la larga o no- perdiendo bastante de sus anteriores posiciones de poder y de privilegio. La cuota de prerrogativas y favoritismos en las nominaciones y en los ascensos judiciales, por cierto, tenderá a restringirse, y eso duele a más de uno. Otros no pierden nada, pero se oponen al cambio por el cambio mismo. Carentes de imaginación y desde luego, de audacia, tales profesionales del desencanto ven el peligro en todo lo distinto a aquello que aprendieron cuando se

graduaron. Los peores adversarios sin embargo, no son los que mencionamos, sino quienes, graduados en *gatopardismo*, so pretexto de sumarse a la empresa regeneradora del poder judicial, de hecho intentan manipular a la escuela a favor de sus intereses personales o de los sectores a los que el instituto pretende precisamente superar".<sup>378</sup>

Y como bien decía EINSTEIN "¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio".

Modificar el modelo de pensamiento requiere múltiples esfuerzos para realizar por caso, la reingeniería del proceso de diseño curricular en el plano formal, y el acompañamiento y evaluación continua en el plano instrumental del currículo.

Y ello solamente puede lograrse con actitudes superadoras de ciertos prejuicios o preconceptos, lo que, como se ha dicho, no es fácil, pero posible con el concurso de todos los miembros de la comunidad jurídica.

### **Epílogo. O Prefacio para discutir cómo continuar**

Se suele decir que los Libros no tienen finales sino puntos de partida. Y como se dijo anteriormente, hay tanto para hacer que debemos realizarlo.

En palabras de Marcela MOLLIS pocos pensamientos de los reformistas resultan tan ejemplares respecto del perfil

---

<sup>378</sup> SAGUES, Ob. Cit. Por RODRIGUEZ MELENDEZ

pedagógico y anti-conservador del movimiento, como lo fue el de Deodoro ROCA con respecto al valor de una nueva pedagogía para desarrollar la inteligencia de los alumnos. En “Palabras sobre los exámenes” (1930), Deodoro ROCA escribía: “Exámenes a la vista: bolilleros, bolilleros, más bolilleros... El alumno acude con su número. No siempre saca premio. Hay que pasar de alumno a médico, abogado, ingeniero. ... Todo esto será tuyo si me respondes a estas preguntas, si tienes suerte con estas bolillas desde donde te miro.... ¡Menos loterías, señores profesores! Las verdaderas pruebas no deben cifrarse en las respuestas del discípulo sino en sus preguntas. De la desnuda y oportuna pregunta del discípulo debe inferirse su curiosidad, su capacidad, su aptitud, la calidad de su espíritu, su grado de saber y su posibilidad....¡Son ustedes los que deben “rendir”, señores profesores! Mientras eso no ocurra, se seguirán oyendo en escuelas, liceos, colegios y universidades las dramáticas y fatídicas palabras del “croupier” docente: ¡¡¡No va más!!!”.<sup>379</sup>

Esta metáfora se incorpora en el presente libro como un enlace entre cuestiones que se vienen planteando desde

---

<sup>379</sup> ROCA, Deodoro, “Palabras sobre los exámenes”, en Educación - Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba (Córdoba) N°1, noviembre 1942, citado por MOLLIS, Marcela, “Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina”, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/10mollis.pdf>

hace tiempo y algunos insumos para continuar en la ímproba tarea de colaborar con una mejor formación de los Abogados, sea en la formación inicial o en la formación continua. Y con ello asistir al logro de una Justicia mejor para los justiciables que se supone son los destinatarios de todas las voluntades y utopías.

En todo caso no pretendemos con la misma reseñar cuestiones técnicas, que en el desarrollo del presente han abarcado diversas temáticas. Pero sí hacer referencia a lo que, tanto en la Formación Inicial académica de Abogados en la Universidad, como en la Formación Profesional posterior, de Abogados y Jueces, resulta tan necesario como dificultoso de conseguir: el cambio de actitud necesaria para continuar en pos de mejoras sustanciales.

Mejora de la formación inicial que representa un desafío, pero que tiene tantas posibilidades de perfeccionamiento, fundamentalmente la que percibimos en los Docentes jóvenes, a despecho de muchos antiguos profesores.

Mejora de la formación profesional, sea para el ejercicio de la profesión liberal, sea para la formación judicial, donde las discusiones guardan un fértil campo de desarrollo, a despecho de muchos académicos.

En ese contexto, el discutir cómo continuar, nos representa las conductas posibles de los Docentes de Derecho, posicionados frente a tantos desafíos que se significan en la trilogía del querer, del saber y del poder.<sup>380</sup> Trilogía donde cada uno puede asentarse con diferentes perfiles para continuar la tarea pedagógica del Derecho.

Los Docentes que directamente no quieren cambiar, no les interesa; no forma parte de su agenda, y suelen creer que lo que hacen lo hacen muy bien, no obstante carecer de reflexión crítica sobre la propia tarea.

Algunos consideran incluso, que por historia o trayectoria están exclusivamente para “dar cátedra” a los demás, que no queda nada para seguir aprendiendo. Aunque algunos se creen incluso pedagogos, esta actitud es la más antipedagógica de todas. Difícilmente se pueda contar con ellos para los desafíos que continúan.

Los Docentes que quieren cambiar para mejorar pero no saben cómo realizarlo. Representan fértil campo de trabajo, con quienes compartir aprendizajes conjuntos y evolución colectiva en la reflexión crítica sobre la propia tarea. Hemos encontrado muchos de ellos, Docentes jóvenes en los Cursos de post Grado de capacitación pedagógica en Derecho, y de quienes he aprendido valiosas ideas generadas

---

<sup>380</sup> DIAZ BORDENAVE, Juan cit. Por CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, Ob.8 Cit. Pág.



en su capacidad y en su falta de contaminación con el sistema, y mayor agudeza de escudriño de la herencia académica recibida.

Los Docentes que quieren y saben pero no pueden, por diversas razones, generalmente por el impedimento del sistema. Representan el modelo prototípico que permite verificar que en las organizaciones, no basta saber más para realizar mejor la tarea. Hay muchas cuestiones más complejas. De los primeros, nunca se abandona la expectativa que alienta esperar que algún día intenten cambiar.

En los segundos y terceros, apostamos las expectativas para que evolucionen lo suficiente para superarse y superarnos, y puedan concretar las mejoras imprescindibles que la formación de los Abogados requiere en bien de la Justicia y de la comunidad.

### **Bibliografía**

AGUDELO MEJIA, S. "Alianzas entre Formación y Competencias"  
Montevideo: BID/FOMIN; CINTERFOR Organización Internacional del  
Trabajo OIT Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre  
Formación Profesional 2002  
<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artedagudelo/index.htm>

ALVARADO, Javier, "El Derecho histórico como patrimonio: reflexiones sobre la aplicación del derecho en la edad media", UNED, Historia de la propiedad patrimonio cultural, Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de España, III Encuentro interdisciplinar Salamanca, 28-31 de Mayo de 2002, <http://www.historiaproiedad.es/encuentro/iii.pdf>

ANNUS, Taavi, "Comparative Constitutional Reasoning: The Law and Strategy of Selecting the Right Arguments", Duke Journal of Comparative and International Law, vol. 14, pp. 301-349

ASPELL, Marcela, "Proyección Histórica de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba", "La Cátedra de Instituta 1791-1808", CONICET, Universidad Nacional de Córdoba Ponencia presentada en II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación" Area temática : Dimensión Histórica de la Universidad, de sus disciplinas y actores, Noviembre 1997  
[http://www.antropologia.com.ar/congresos/contenido/cea\\_1/3/32.htm](http://www.antropologia.com.ar/congresos/contenido/cea_1/3/32.htm)

BARELL, John, "El Aprendizaje basado en problemas", Cap. 2 "Diseñando el medio acogedor", Ed. Manantial, Buenos Aires, 1999

BEILLEROT Jacky "La Formación de Formadores". La Formación de Formadores. Serie Los Documentos nro 1. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1996.

BENVENISTE, Guy, "Professionalizing the Organization", San Francisco: Jossey Bass, 1987

BERNSTEIN, Basil, "La Estructura del Discurso Pedagógico", Ed. Morata Colección Educación Crítica, 1996, revisión de "Class and pedagogies: visible and invisible, en "Class, Codes and control", Vol. 1 y 3 RKP London

BERRA BORTOLOTTI, María Juana y DUEÑAS FERNÁNDEZ, Rafael, "Repensar el aprendizaje grupal como construcción del conocimiento", Documento puede ser consultado en [http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/repensar\\_aprendizajegrupal.html](http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/repensar_aprendizajegrupal.html)

BLAU, Peter M. Y SCOTT, Richard W., "Formal Organizations: A Comparative Approach", San Francisco, Chandler, 1962

BLAUG, Mark, "¿Dónde estamos actualmente en la Economía de la Educación", Pág. 20, en "Economics of Education Review", Vol. 4, n° 1, pp.17-28, 1985, Elsevier Science Ltd., Oxford, England

BÖHMER, Martín F., "Introducción" en Böhmer, Martín F. (comp.), "La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía", Barcelona, Gedisa, 1999

BOLTON, Dale L., "El empleo de la simulación en la administración escolar", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975

BRAVO LIRA, Bernardino, "Derecho común y Derecho propio en el nuevo mundo", Ed. Jurídica de Chile, Santiago de Chile 1989, Págs., XI-XXXVIII Academia Chilena de la Historia

BRUNNER, Joaquín (Coordinador), "Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del Año 2000", Documento Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior Universidad de Colombia, Bogotá, 1995

CAMILLONI W. de, Alicia R., "Una buena clase", Revista Educativa "12(ntes) Papel y Tinta para el día a día en la Escuela" n° 16, Buenos Aires, Agosto 2007 en <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>

CARBONE, Edmundo J., Documento "Los aportes jurídicos de las "Noches Áticas", Punto XV Proculleyanos y Sabinianos

CARLINO, Paula, "Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica", Ed. Fondo De Cultura Económica de Argentina S.A., Buenos Aires. 2da edición 2006.

CARRETERO, Mario, en "La Resolución de Problemas y el Trabajo de los Profesionales", en Revista "12(ntes) Papel y tinta para el día a día en la Escuela" N° 3 Mayo 2006 Pág. 3 <http://www.12ntes.com/revista/numero03.pdf>

CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita, "Los medios de comunicación y la tecnología educativa", Ed. Trillas, 2da. ed. México 1992. (Cursos básicos para formación de profesores, lenguaje y comunicación, comunicación ens. 6)

CASTRO, Claudia, CARRIO, Silvia y FERRANTE, Adela, "Estrategias de Enseñanza", Pág. 10, Ed. OPS, Washington, USA, 1992

CATALANO, A. M.; AVOLIO DE COLS, S.; SLADOGNA, M. "Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas", Montevideo 2004 BID/FOMIN; CINTERFOR Organización Internacional del Trabajo Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional [http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis\\_curr/pdf/dis\\_curr.pdf](http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf)

CEBALLOS MOLANO, Raquel, "Estrategias Pedagógicas y Prácticas Docentes para la Enseñanza del Derecho", Documento correspondiente a la propuesta de un Plan de Estudios de Derecho para la Universidad del Valle, Colombia, 1995  
[http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/estrategias\\_pedagogicas\\_ensenanza\\_derecho\\_0005.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/estrategias_pedagogicas_ensenanza_derecho_0005.htm)

CIFALI, M., "Le Lien Éducatif: conter-jour psychanalytique", Ed. PUF, Paris 1994

CLARK, Burton R., "The Organizational Conception" In "perspectives on Higher Education Eight Disciplinary and Comparative Views", University of California Press, Berkeley, 1984;

CONSEJO GENERAL DE LA ABOGACÍA ESPAÑOLA, "Objetivos en el Área de Materias Instrumentales y Actividades Sugeridas en las XXIII Jornadas de EEPJ de España (2004)", Revisados por la Comisión de Formación del CGAE (Marzo 2005)

COOKSON, Peter W. Jr. y HODGES PERSELL, Carolina, "Preparing for Power"

COWEN, Robert, "¿Comparando futuros o comparando pasados?", en Revista Propuesta Educativa nº 23, Trad. de Jason BEECH

COX, Cristian D., "Introducción a las teorías del currículum y la enseñanza", Material de Clase para esa asignatura en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Noviembre 2004

DA CUNHA, M.I y LEITE, D.: "Decisoes pedagógicas e estruturas de poder na universidade", Campinas. Papirus editora, 1986

DAMIANOVICH, Alejandro, "Un Foro para la República. Historia de la Federación Argentina de Colegios de Abogados" Ed. FACA, Buenos Aires 2007

DE MELLO E SOUZA, Alberto "Financiamiento de la Educación en América Latina: Enseñanzas de la Experiencia", en "Equidad y Financiamiento de la Educación en América Latina"

DELANNOY, C., "La Motivation. Decir de savoir, decisión d'apprendre", Ed. Hachette, París 1997

DERENBACH, John C., "A practical guide to Legal Writing and Legal Method, 2° Ed., Colorados Estados Unidos de América, Ed. Rothman & Co.,

Diario "Clarín" de fecha 24 de Febrero de 2005

DIAZ BARRIGA, Ángel, "Una Polémica en relación al Examen", Revista Iberoamericana de Educación O.E.I. Número 5, Calidad de la Educación, Mayo - Agosto 1994 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>

DI PAOLA, María Eugenia, BIALOSTOZKY, Débora y NÁPOLI, Andrea, "Clínica Jurídica en Derecho Ambiental", Facultad de Derecho, UBA, Departamento de Práctica Profesional, Buenos Aires, 2007 puede consultarse en <http://www.farn.org.ar/docs/p52.pdf>

EFRON, Marcelo Héctor y NICODEME Leticia Analía "Análisis prospectivo sobre las necesidades de recursos humanos altamente calificados en la administración pública: la formación de abogados", SECYT, Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI, Bs.As., octubre 2007

ESCRICHE, Joaquín, Diccionario Razonado de Legislación y Jurisprudencia, Madrid, s/f. Edición impresa en París en la Imprenta de Julio Le Clere y Comp

FACA "Abogados. Percepción Pública y Justicia", Prólogo del Dr. Carlos ANDREUCCI Ed. Federación Argentina de Colegios de Abogados, Buenos Aires, 2005

FALBO, Amilcar J., "El Abogado de Empresas y el Empresario – Experiencias, reflexiones y propuestas", Ed. Federación Argentina de Colegios de Abogados, Buenos Aires, Buenos Aires, 2005

FARREL, Martín D., "La Metodología del Positivismo Lógico. Su Aplicación al Derecho", Ed. Astrea, Buenos Aires, 1979

FERRY Gilles. "El trayecto de la formación". Paidós educador. México. 1990

FLEITAS, Abel "Métodos aplicables en la docencia jurídica. Casos y otras variantes" Paper inédito preparado para Seminario en la U.A.I.

FORES. Proyecto Jueces 2004 LAS DESIGNACIONES DE JUECES EN ARGENTINA (Los concursos del Consejo de la Magistratura y cuestiones vinculadas) por Horacio M. LYNCH

FRANCO, Rolando y ESPÍNDOLA, Ernesto, "La educación media, clave del crecimiento y la equidad" en "La educación, la equidad y el desarrollo en América Latina y el Caribe", <http://www.iadb.org/sds/doc/RamaEducEquid.pdf>

FREIDSON, Eliot, "Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge", Chicago: University of Chicago Press, 1986

FREIDSON, Eliot, "The Changing Nature of Professional Control", *Annual Review of Sociology* 10 (1984):1-20,

FUCITO, Felipe Investigación acerca del Profesor de Derecho denominada "El Profesor de derecho de las universidades de Buenos Aires y nacional de La Plata: un estudio comparativo", 1996

GARCIA, Juan A., "Memoria de la Inspección General de Colegios Nacionales...", 13/5/1889

GARCIA HUIDOBRO, Juan E., "Educación y Justicia, principios, problemas y políticas" Documento para el Seminario de "Gestión de Políticas Públicas en Educación. Lecciones de las Reformas en curso", USAN, Buenos Aires 11/09/2004

GARCIA HUIDOBRO, Juan E., "Caracterizando a las Políticas Públicas en educación"

Documento para el Seminario de "Gestión de Políticas Públicas en Educación. Lecciones de las Reformas en curso", USAN, Buenos Aires 10/09/2004

GELLI, María Angélica, "La Enseñanza del Derecho Constitucional y el Sistema Democrático", Ed. La Ley, Año LXV n° 233, 5/12/01

GIL RENDON, Raymudo, "La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado",  
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/14/ens/ens6.htm>

GLASER, Barney, "The Local-Cosmopolitan Scientist", American Journal of Sociology 69, 1965:249:259

GONZÁLEZ, Otmara, "Curriculum: diseño, práctica y evaluación", Universidad de La Habana, 1994

GORE, E. "Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones", fragmento de "Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de competencias colectivas" Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

GORE, Ernesto y VÁZQUEZ MAZZINI, Marisa en "Aprendizaje colectivo y Capacitación Laboral", Marzo 2003  
<http://www.udes.edu.ar/files/escedu/Aprendizaje%20colectivo%20y%20Capacitaci%C3%B3n%20Laboral.pdf>

GOULDNER, Alvin, "Administrative Science Quaterly" 2, 1957, 291:306, "Cosmopolitans and Locals: Toward an Análisis of Latent Social"

GROISMAN, Enrique Isaac, "Reconocimiento Oficial de Títulos y Acreditación de Carreras", Documento de la CONEAU,  
<http://www.coneau.gov.ar/archivos/1329.pdf>

GROSS, Edgard y ETZIONI, Amitai, "Organizations in Society", Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall, 1985,

HALL, Oswald, "Some Problems in the Provision of Medial Services", "Canadian Journal of Economics and Political Science" 20, 1954: 456-466

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María; "Para enseñar no basta con saber la asignatura", cuadernos de pedagogía, Laia, Barcelona, 1989

HOY, Wayne K. y MISKEL, Cecil G. "Educational Administration", Mc Graw-Hill Inc., New York, 1991, pag.142

HURST, D., "Crisis y Renovación", Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 1998

KERR, Clark, "Higher Education Cannot Escape History. Issues for the Twenty-First Century", pág. 6, Ed. State University of New York Press, Albany, 1994

KERR, Clark, "Modelos para el Siglo XXI en la Educación Superior: Imperativos modernos", Seminario sobre Cooperación internacional entre universidades Mirando al Año 2000, Universidad de Viña del Mar, Chile 1991

KLEES, Steven J., "La Economía de la Educación; una panorámica algo más que ligeramente desilusionada de dónde estamos actualmente" pág. 70, En "The prospects for Educational Planning", Caillods, Francoise (ed), IIE, París, 1989, págs. 244-291, UNESCO 1989

LAJE, Alejandro, "Consideraciones sobre la Enseñanza del Derecho para la conformación de los estándares requeridos para los planes de estudio en universidades argentinas", Ed. La Ley Actualidad LXVIII N° 208 28/10/04 <http://www.vaneduc.edu.ar/UAI/facultad/derecho/art/fac-dere-art-ley.asp>

LANGDELL, Christopher Columbus "Commentaries on the Constitution" [http://www.constitution.org/js/js\\_007.htm](http://www.constitution.org/js/js_007.htm)

LAZZARO, Héctor Eduardo, "La Enseñanza del Derecho Romano en las universidades argentinas de Córdoba, Buenos Aires y La Plata", XVI Congreso Latinoamericano de Derecho Romano, UBA Agosto 2004 [http://www.edictum.com.ar/miWeb4/ponencias\\_14.htm](http://www.edictum.com.ar/miWeb4/ponencias_14.htm)

LEVENE, Ricardo, La Academia de Jurisprudencia y la vida de su fundador Manuel Antonio de Castro, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Instituto de Historia del derecho Argentino, Colección de Estudios para la Historia del Derecho Argentino, Buenos Aires, 1941

LEVY, Daniel C., "Higher Education and the State in Latin America private challenges to public dominance, University of Chicago Press, Chicago, 1986

LISTA, Carlos y BRÍGIDO, Ana María, "La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica", Córdoba, Sima, 2002

LISTOVSKY, Gabriel, "Formación de Formadores. El Problema de la Formación en contextos de trabajo intensivo", Gob. de la C.A.B.A., Secretaría de Salud, Dirección de Capacitación <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/progformorm.pdf>



LITCHFIELD HISTORY SOCIETY “A History of the Litchfield Law School”  
[http://www.litchfieldhistoricalsociety.org/history/law\\_school.php](http://www.litchfieldhistoricalsociety.org/history/law_school.php)

LLAMAS HUITRON, Ignacio, “Equidad en la Asignación de Recursos en Educación”, en “Equidad y Financiamiento de la Educación en América latina”

LOZANO, Blanca, “La Libertad de Cátedra y sus Límites” Diario “El País” 13/1/97  
[http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESPAnA/TRIBUNAL\\_CONSTITUCIONAL/CONSTITUCIoN\\_ESPAnOLA\\_DE\\_1978/libertad/catedra/limites/elpepio/pi/19970113elpepiopi\\_4/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESPAnA/TRIBUNAL_CONSTITUCIONAL/CONSTITUCIoN_ESPAnOLA_DE_1978/libertad/catedra/limites/elpepio/pi/19970113elpepiopi_4/Tes/)

MAC INTYRE, Alystaire, “Tras la Virtud”, Ed. Crítica, Barcelo, 1987

MACDONALD ROSS, George, “The Implications of LEIBNIZ’S Philosophy for Education in a Technological World”, University of Leeds, Documento para The Higher Education Academy, Abril 2007  
<http://prs.heacademy.ac.uk/pdf.html/prsdocuments/32>

MACIEL DE OLIVEIRA, Cristina, “La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado”, Rev. Iberoamericana de Educación, O.E.I. Número 33 Los Maestros y su Formación Septiembre - Diciembre 2003 <http://www.rieoei.org/rie33a05.htm>

MARQUEZ, Ángel Diego y MARQUINA, Mónica, “Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos y Habilitación: Enfoque comparado”, Documento de la CONEAU <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1328.pdf>

MARTÍ MINGARRO, Luis “El Abogado en la Historia. Un defensor de la razón y de la civilización”, Ed. Civitas, Madrid 2001

MARTINEZ MARTIN, Miquel, “El Contrato Moral del Profesorado”, Ed. S.E.P., México, 2000

MARTÍNEZ SALGADO, José Jaime “Promiscuidad Sexual”  
<http://www.consultasexual.com.mx/Documentos/promiscuidad.html> .

MARTINEZ VAL, José María, “Abogacía y Abogados, Tipología profesional, Lógica y oratoria forense y Deontología Jurídica”, Ed. Bosch, Barcelona, 1981

MATTONE, Antonello, "Manuale Giuridico e Insegnamento del Diritto nelle università italiane del XVI secolo", Punto 5 "Dal Trattato Didattico al "manuale" giuridico", Università di Sassari  
<http://www.dirittoestoria.it/6/Contributi/Mattone-Manuale-giuridico-insegnamento-universit-XVI-secolo.htm>

MC CRATE Report  
<http://www.abanet.org/legaled/publications/onlinepubs/maccrate.html>

MCDOWELL, Josh Mitos de la Educación Sexual: CLIE - Terrassa – España 1992:

MCGUINNESS, "No case for judgement", The Australian Law Journal 20, January, 1993

MIGNONE, Emilio; "Título Académico, habilitación profesional e incumbencias" en Pensamiento Universitario, año 4 N° 4, Buenos Aires, 1996

MINTZBERG, Henry, "Diseño de Organizaciones Eficientes", Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 2000

MOLLIS, Marcela, "Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina",  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/10mollis.pdf>

MONEREO, Carles (coord.) et al. "Estrategias de enseñanza y aprendizaje", 5.ª ed. Ed. Grao, Barcelona, Graó, Barcelona 1998

MORENO RESANO, Esteban, "La acepción de interlocutio en derecho romano", (Universidad de Zaragoza) Proyecto de Investigación BHA2002-02589 [http://www2.ulg.ac.be/vinitor/rida/2003/Moreno\\_Resano.pdf](http://www2.ulg.ac.be/vinitor/rida/2003/Moreno_Resano.pdf)

MORINEAU, Marta, Comentario al Artículo de MICHEL, Jacques-Henri, "Du neuf sur Gaius?" Revue Internationale des Droits de l'Antiquité, Bruselas, t. XXXVIII, 1991, pp. 175-217 en el Boletín Mexicano de Derecho Comparado <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/80/rdr/rdr37.htm>

MORINEAU, Marta, Documento "Un acercamiento a SAVIGNY", <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/16/art/art7.pdf>

MUCCHIELLI, Roger, "La méthode des Cas", Ed. ESF, París 1979

NARVAEZ, Jorge L. "Administración", Ed. C & C, Buenos Aires, 1998

NATHANSON, Stephen, "Designing Problems to Teach legal Problem Solving", California Western Law Review, vol. 34, n° 2 1998

NEAVE, Guy. R., "The Encyclopaedia of Higher Education, N.Y. Pergamon Press, Oxford, Tarrytown, 1992

OECD CER/CD (99)10 1999 Informe sobre diferencias del aprendizaje en la "formación inicial" y en el "trabajar" del Foro "La producción, mediación y uso del conocimiento en diferentes sectores"

ORTALÁN, M., "Explicación Histórica de las Instituciones del Emperador Justiniano", Librería de D. Leocadio LOPEZ, Madrid, 1879

PALACIO, Sergio (Coordinador) y otros, "Propuesta de Proyecto de Diseño de la Escuela Judicial", Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires 2007, <http://www.cmagistratura.gba.gov.ar/Proyecto%20Escuela%20Judicial.pdf>

PALACIO, Sergio "La Escuela que No Miramos. Entre la resistencia al fracaso y la construcción del éxito", Ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires 2003

PALACIO, Sergio, "El Signo de los Tiempos. Paradigmas de la Educación Actual", Ed. Cántaro, Buenos Aires, 1998

PALACIO, Sergio, "EL Valor del Conocimiento" en Revista "12(ntes) papel y tinta para el día a día en la Escuela", n° 0 Buenos Aires, Noviembre 2005

PALACIO, Sergio, "Algunos aspectos del aprendizaje basado en problemas" en Revista "12(ntes) papel y tinta para el día a día en la Escuela", n° 3 Buenos Aires, Mayo 2006

PALAMIDESSI, Mariano, "El estructuralismo en la sociología de Basil Bernstein", Rev. Discurso Año 1 n° 2001 [http://www.revista.discurso.org/articulos/Num1\\_Art\\_Palamidessi.htm](http://www.revista.discurso.org/articulos/Num1_Art_Palamidessi.htm)

PAULE RUIZ, María del Puerto y CERMUDA DEL RIO, Agustín, "La Libertad de Cátedra, a Debate: ¿Qué es y hasta donde llega?", Rev. Ingenierías Enero-Marzo 2009 Vol. XII, N° 42 [http://www.ingenierias.uanl.mx/42/42\\_La\\_libertad.pdf](http://www.ingenierias.uanl.mx/42/42_La_libertad.pdf)

PEDRIOL RIUS, Antonio, Prólogo al Libro del Dr. José M. MARTINEZ VAL "Abogacía y Abogados"

PEÑA GONZALEZ, Carlos, "Notas sobre abogados y educación legal" (Borrador para comentarios), Universidad Diego Portales de Chile <http://islandia.law.yale.edu/sela/penas.pdf>

PÉREZ LINDO, Augusto, "Prospectiva de la Educación Superior Argentina 2020", pág. 6 Paper elaborado para la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Plan Estratégico Nacional de CTI "Bicentenario" (2006-2010) Ejercicio "2020: Escenarios y estrategias del CTI", Grupo Educación Superior, Buenos Aires 2008 [http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-superior/PROSPECTIVA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_2020\\_A\\_PEREZ\\_LINDO.pdf](http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-superior/PROSPECTIVA_EDUCACION_SUPERIOR_2020_A_PEREZ_LINDO.pdf)

PERRENOUD, Philippe, "Diez Nuevas Competencias para Enseñar", Ed. S.E.P., México, 2004

PEZZETTA, Silvina, "La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica" en Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social", N° 30 2007 <http://www.centrodefilosofia.org.ar/revcen/RevCent308.pdf>

PIGORS, Paul, « Case Method in Human Relations. The Incident Process », 1961

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA, 2003 [http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIglMed/Univ\\_Paris\\_bula.html](http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIglMed/Univ_Paris_bula.html)

POUND, Roscoe, "What is de 'common law'? en "The Future of the Common Law", 1937

POSADA GARCIA, Luciano Walter, "Criminología de la prostitución", Artículo de Mayo de 2007 [http://criminalistic.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=489&Itemid=6](http://criminalistic.org/index.php?option=com_content&task=view&id=489&Itemid=6)

PSACHAROPOULOS, G. y WOODHALL, M., "Educación para el Desarrollo: un análisis de opciones de inversión", Ed. Tecnos, Madrid, 1987.

PUJOLS BALCELLS-FONS MARTINS, "Los Métodos en la enseñanza universitaria", Pág. 22 EUNSA, Pamplona, España, 1978

RAMOS NUÑEZ, Carlos, "La Cultura Jurídica en la Época de la Confederación Perú-boliviana", Universidad de Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-54552000002200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552000002200012&lng=en&nrm=iso)

RAVELA, Pedro, "Evaluación Educativa", Material de Clase para esa asignatura en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Septiembre 2004

REICH, Robert, "El Trabajo de las Naciones, Hacia el capitalismo del Siglo XXI", Ed. Vergara, Buenos Aires, 1992

ROCA, Deodoro, "Palabras sobre los exámenes", en Educación - Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba (Córdoba) N°1, noviembre 1942

RODRIGUEZ DE LA PEÑA, Alejandro, "Los orígenes de la Universidad: las piedras y las almas de las universidades medievales" Artículo en Rev. Arbil n° 85 [http://www.arbil.org/\(85\)univ.htm](http://www.arbil.org/(85)univ.htm)

RODRIGUEZ MELENDEZ, Roberto, "Capacitando Jueces: más allá del desarrollo de una capacidad técnica para el análisis del Derecho", Documento para el Centro de Estudios de Justicia de las Américas CEJA <http://www.cejamericas.org/doc/documentos/capacitandojueces.pdf>

SACRISTAN, Gimeno J., "El Curriculum. Una reflexión sobre la práctica", Editorial Morata, Madrid 1988

SADOVNIK, Alan R., "Basil Bernstein", en Rev. Perspectivas, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf)

SAGUÉS, Néstor Pedro; "Las Escuelas Judiciales", Cuadernos para la Reforma de la Justicia, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998

SARMIENTO, Domingo F., "Educación Popular",

SATORRAS FIORETTI, Rosa María, "Lecciones de Derecho Eclesiástico del Estado", Ed. Bosch, Barcelona, 2004

SCHWARTZMAN, Simón, "Latin American higher education in a lost decade", *Prospects* 21: 363-73, 1991

SEBERT, John, "El Colegio de Abogados de Estados Unidos (American Bar Association) y la Educación Jurídica en Estados Unidos", en *Educación Jurídica en Estados Unidos* Agosto 2002 <http://spanish.argentina.usembassy.gov/media/pdfs/irc-electronicjournals/ijds0802.pdf>

SERNA DE LA GARZA, José María, "El Método de Casos: reflexiones sobre el cambio de la metodología de enseñanza del Derecho en México", México 2006 <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1793/9.pdf>

SERNA DE LA GARZA, José María, "Globalization and Legal Education: a view from México" Ensayo derivado de una ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Barra de Abogados, México-Estados Unidos, el 7 de noviembre de 2008 <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/123.5/cnt/cnt35.htm>

Slaughter, Anne Marie, "Transjudicial Communication", *University of Richmond Law Review*, vol. 29, núm. 99, 1994

SMITH, Juan Carlos, "El Desarrollo de las Concepciones Jusfilosóficas, Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1980

SUPERIOR TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE ESPAÑA Sentencia de fecha 2 de Noviembre de 2004, Auto Nº 423/2004 Asunto "Recurso de amparo promovido por don Manuel Sesma Prieto y otros <http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/Paginas/Auto.aspx?co d=7480>

SYKES, Gary, "Reckoning with the Spectre", *Educational Researcher* 16:19-21, 1987

SYMONS, D. 1979. *The evolution of human sexuality*. Oxford University Press, Oxford

TAMAYO-CALABRESE, Macarena, COOK, Annette y MEYER, Shirley, Documento "La Educación Jurídica Continuada en Estados Unidos", en "Educación Jurídica en Estados Unidos" <http://spanish.argentina.usembassy.gov/media/pdfs/irc-electronicjournals/ijds0802.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos, "Educar en la Sociedad del Conocimiento", FCE, Buenos Aires, 2003

TINANT, Eduardo Luis, "La Mirada de la Aptitud Vocacional" (En Homenaje a Carlos COSSIO, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P. La Ley, Actualidad, 16-III-1999

TORRES SOLE, Teresa, ENCISO RODRIGUEZ, Pere y ALLEPUZ CAPDEVILA, Rafael, "Valoración de la Formación como Mecanismo de Selección", Universidad de Lleida, Paper presentado en las X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Murcia, España, 2001 <http://www.pagina-aede.org/Murcia/MT2.pdf>

VALENTIN, Ch., "Enseignants:reconnaitre ses valeurs pour agir", Ed. ESF, París 1997

VALLS GOMBAU, José F., "El rol de la capacitación judicial: estrategias de capacitación para el logro de una justicia independiente y ética", Escuela Judicial de España, España, 2005

VIGO, Rodolfo Luis, "Ética del Abogado, Conducta Procesal Indebida", Pág. 45, 46, Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1997

VILLAR ANGULO, Luis Miguel, "Aprender a Enseñar", Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1980

VIOLINI, Jorge, Conferencia del citado en las Jornadas de Habilitación Profesional, Educación Legal e Incumbencias Profesionales realizadas en Córdoba, Mayo 2006

WENGER, Etienne., "Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity", Introduction: A social theory of learning, pág. 11. New York, Cambridge University Press, 1998