

Formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados

Nancy Cardinaux y Laura Clérico

I. Introducción

No se ha desarrollado en la Argentina aún una línea de investigación que tenga como objeto de reflexión las tendencias en la formación de docentes en el ámbito universitario para la formación de los abogados. Esta reflexión podría nutrirse, al menos, de trabajos provenientes de dos líneas de investigación bastante consolidadas. La primera es de índole general, y aborda los modelos de formación docente en el ámbito universitario; esta línea, sin embargo, omite determinar en qué medida la disciplina para la que se está preparando para enseñar un docente influye en su formación (docente). Este punto fue abordado en el capítulo anterior.

La segunda se refiere a una reflexión específica, aunque no necesariamente centrada en la formación docente sino en los modelos de formación jurídica. Desde hace ya algunos años se vienen produciendo - en especial en el ámbito anglosajón - trabajos referidos a cómo se enseña derecho. Estos trabajos no suelen poner mayor énfasis en la formación de aquellos docentes que enseñan derecho, sino en las prácticas. Sin embargo, si a la luz de los resultados de esos trabajos se tensionaran aquellos modelos, preguntándoles acerca del tipo de profesorado universitario que suponen, es posible que se pudiera saber qué se necesita para ser profesor. Y si se acepta que ser profesor requiere de una formación para ello, de la combinación de ambas corrientes se podrían obtener bosquejos de modelos de formación docente universitaria para la formación de profesores de derecho. Justamente en este capítulo se tratará de desarrollar este segundo punto, que luego servirá como marco de reflexión para analizar el tipo o los tipos de formación docente que se propusieron a lo largo de la historia de la carrera docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

II. Desarmando los modelos de formación de abogados

Existen varios intentos de reconstrucción de modelos de formación de abogados. Estos intentos generalmente contienen dos faces. Una faz crítica dedicada a reconstruir los modelos hasta ese entonces imperantes y una faz constructiva que propone algún modelo alternativo de formación jurídica.¹ La mayor parte de estos trabajos enfatiza los modelos de aprendizaje. Es decir, hacen foco en lo que aprenden los estudiantes de abogacía. En ellos podemos encontrar, sin embargo, algunas reflexiones sobre las prácticas de enseñanza, que reparan en la relación - casi unidireccional - entre docente y estudiante, pero éstas son poco sistemáticas. Por último, estos modelos no integran los

¹ En este punto, hay que rescatar que la investigación sobre educación en el ámbito universitario no escapa al formato de la „investigación con intervención“ que en general prima cuando se llevan a cabo investigaciones en cualquier otro segmento de la educación. Es decir que nunca se realiza un diagnóstico al que se considera valioso por sí mismo, en tanto luego puede o no servir para diseñar alguna reforma, sino que en el proyecto de investigación ya anida una pretensión de cambio y en general subyace una concepción de las líneas deseables para ese cambio.

procesos de enseñanza, de aprendizaje, en el contexto institucional en el que se desarrollan. Esto implica que no elevan la pretensión de ser modelos de formación jurídica que incluyan como objeto de análisis la relación recíproca entre docentes y alumnos, entre docentes, entre alumnos y entre todos estos en el contexto de algún tipo de universidad². Sin embargo, estos modelos podrían ser leídos en clave epistemológica, y entonces veríamos que todos ellos suponen que la forma en que se conoce o que se concibe el/al derecho, influye en la forma en que se aprende o se enseña el derecho.

En líneas generales, pueden identificarse tres grandes clasificaciones de modelos de formación jurídica. Una primera toma como criterio distintivo el perfil de abogado para el que se forma de acuerdo con las demandas que provienen del estado. Así, se habla de un modelo de formación jurídica judicial y de un modelo de formación jurídica litigante. Una segunda clasificación tiene como criterio la forma en que se concibe el derecho. Así se distinguen, por lo menos, cuatro tipos de modelos de formación jurídica: a) como aprendices, b) como receptores, retenedores y reproductores de un conjunto de reglas jurídicas, c) como resolvedores de problemas o de casos, d) como sistematizadores del derecho y d) como políticos del derecho. Esta clasificación se hace desde el derecho y no supone una visión crítica desde afuera del derecho. Una tercera clasificación tiene como criterio diferenciador la relación del derecho con otras disciplinas, incluso la reducción del derecho a otra disciplina - en especial, la política. Aquí sí aparece una perspectiva crítica que toma un punto de vista externo al derecho, ya sea desde la historia, la economía, la sociología o la política. Esto no significa que quienes escriban al respecto sean en su mayor parte historiadores, economistas, sociólogos o politólogos. Por lo general, son juristas que se formaron antes o después en otras disciplinas y que desde afuera del derecho y munidos de teorías de esas otras disciplinas reflexionan acerca de los modelos de formación jurídica. No se puede individualizar un único criterio de clasificación para distinguirlas; tal vez el más claro sea el que responde a un criterio cronológico. Así, se puede distinguir un modelo de formación jurídica como: a) decisores (realismo jurídico); b) como investigadores (estudio desinteresado del derecho científico-social); c) como activistas para el cambio social (desatando los lazos profundos de la dominación).

Estas tres grandes clasificaciones se pueden también leer en clave de las formas de estado que suponen. Las dos primeras suponen un estado aún nacional: es decir, forman abogados en el contexto de un estado sustentado por un concepto de soberanía nacional fuerte. La tercera clasificación si bien no lo enfatiza, supone un estado con un concepto de soberanía nacional puesto en crisis, ya sea de cara a los procesos de integración, de globalización o al impacto del derecho internacional y de los derechos humanos en el ámbito interno.

II.1 Modelos de formación jurídica según perfiles profesionales de abogados: jueces y litigantes

Estos modelos de formación jurídica suponen que los abogados son formados de cara a las demandas que el estado genera a la profesión. Así, se suelen

² Véase, sin embargo, Lista, Carlos y Brígido, Ana María, *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima Ed., 2002.

diferenciar dos grandes modelos. Por un lado, el modelo alemán de formación jurídica, que formaría a abogados-jueces; más allá de que el abogado se dedique luego a litigar, la perspectiva desde la que litiga está fuertemente influida por la del juez. Por el otro lado tenemos al modelo norteamericano, que pondría el énfasis en la formación de abogados litigantes o asesores, pero para el ejercicio de la profesión liberal. Peña³ sostiene que lo característico de estos dos modelos es en última instancia a quién le deben fidelidad.

En cuanto al tipo de profesorado universitario que requiere el modelo alemán, se diría que es un profesorado que pueda formar abogados con mente de juez, lo cual requeriría una familiarización estricta con el tipo de razonamiento judicial. En el contexto argentino, esto ha hecho concluir a muchos que los mejores para formar abogados con mentalidad de juez, son los propios jueces.⁴ Sin embargo, no es así en el caso alemán. Los profesores son personas dedicadas en forma completa a la docencia - a lo sumo algunos se dedican en forma parcial a la judicatura, pero sólo pueden ejercerla hasta el máximo de un cuarto de su dedicación a tiempo completo en la universidad-. Por ello, no es el ejercicio de la profesión de juez lo definitorio para formar profesores, sino su relación con el objeto de conocimiento - el derecho -, su formación como profesores de derecho y se diría que su formación como abogados.

El modelo que apunta a crear un abogado litigante está muy presente en nuestras facultades de derecho, en la medida en que el ejercicio liberal de la profesión ha sido durante muchos años la base de la formación jurídica y, por otra parte, las facultades de derecho muchas veces enuncian como objetivo explícito la formación de abogados litigantes. En la actualidad, la incorporación de estudios de posgrado dirigidos a aquellos que ejercen o aspiran a ejercer la magistratura, con planes de estudios que no profundizan los adquiridos en la carrera de grado sino que tienen una matriz muy diferente, parece estar marcando a las claras que las facultades de derecho no se proponen primariamente formar jueces sino abogados o que, en todo caso, consideran que el rol de juez es un derivado del de abogado, y no a la inversa.

Bien sabemos sin embargo que puede haber una enorme diferencia entre lo que las instituciones se proponen hacer y lo que efectivamente hacen. Más allá de que, a semejanza de lo marcado en el modelo alemán, se podría suponer que no es necesario contar con abogados litigantes para enseñar derecho a quienes se formen en ese mismo rol, muchas veces se observa en nuestro país que la planta de profesores de las facultades de derecho tiene una pertenencia mayoritaria al poder judicial, con lo que cabe preguntarse desde qué posición estos profesores enseñan a ejercer un rol que conocen como observadores y no como actores, y en tal caso en qué medida el objetivo institucional de formar abogados litigantes no se ve afectado por las prácticas que sin duda están teñidas por el quehacer profesional. Este distanciamiento entre el rol para el que se quiere formar y el que ocupan los formadores es acaso más difícil de sostener en el caso argentino que en el alemán, sobre todo porque los profesores de derecho tienen en general una dedicación *part-time* a la universidad y *full-time* a la judicatura, por lo cual es dable suponer que no

³ Peña González, Carlos, *Notas sobre abogados y educación legal*, Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política (SELA), 2002.

⁴ Véase una crítica a esta posición por su carácter fuertemente "reproductor" y "endogámico", en: Cardinaux-Clérico, "La Escuela Judicial: ¿una escuela para jueces?" Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, Año 2, Nro. 3, otoño del 2004, págs. 9-64.

tienen el tiempo ni el interés necesarios para planificar una actividad docente que los ponga en otro rol que aquel que ejercen laboralmente.

Conjeturamos aquí que a la hora de determinar si su función primordial es formar abogados o jueces, las facultades de derecho argentinas no relegan uno de los dos roles, sino que suponen que uno de ellos es fundamental, por cuanto genera una forma básica de ver el derecho, de aproximarse al objeto de estudio, de configurar un rol profesional, y el otro es un derivado que se adquiere en otras instancias educativas –básicamente a través de estudios de posgrado o cursos de perfeccionamiento- o en la práctica misma. Así, por ejemplo, cuando Cueto Rúa, crea los modelos de “buen profesor de derecho” y “buen abogado litigante”, lo hace bajo el supuesto de que la formación genérica es la de abogado: “el profesor universitario de derecho debe preparar al estudiante para una *eficaz actuación* como abogado ya sea en el rol de litigante, o de asesor, o de funcionario, fiscal o de administración, o de juez. Una actuación eficaz presupone, además de conocimientos, el dominio de aptitudes, habilidades y prácticas idóneas en la comprensión, la argumentación, la prueba y la persuasión, si se trata de un abogado, y en, el análisis crítico, la evaluación objetiva y el razonamiento fundado, si se trata de un juez”.⁵ Cueto Rúa considera que se puede enseñar a “pensar como abogado”, aunque entiende que esta expresión es limitada y más bien se debe atender a que también el alumno aprenda a “pensar como juez”, y la diferencia sólo parece radicar en la adquisición de diferentes puntos de vista.

La metodología de enseñanza propuesta por Cueto Rúa está orientada a que el alumno de derecho juegue los roles de abogado y juez, ya que como dijimos la diferencia más importante entre ellas parece ser las distintas posiciones que cada una de dichas profesiones asume en la enunciación del derecho. Podríamos pensar que esta identidad de formaciones contribuye no a formar roles diferenciados, con intereses distintos, sino a consolidar una comunidad jurídica que tiene reglas internas específicas muy claras, un “campo judicial”, en palabras de Bourdieu: “El campo judicial es el espacio organizado en el que y por el que se opera la transmutación de un conflicto directo entre las partes directamente interesadas en un debate jurídicamente reglado entre profesionales actuantes en representación de sus clientes. Estos profesionales tienen en común conocer y reconocer la regla del juego jurídico, es decir, las reglas escritas y no escritas del campo, aquellas reglas que es necesario conocer para triunfar contra la letra de la ley (en Kafka, el abogado es tan inquietante como el juez). Desde los tiempos de Aristóteles hasta Kojève, en la definición que ha sido presentada a menudo del jurista como ‘tercero mediador’, lo esencial es la idea de *mediación* (y no de arbitraje) y lo que ésta implica, en términos de pérdida de la relación de apropiación directa e inmediata de la propia causa: ante los litigantes se yergue un poder trascendental, irreductible al enfrentamiento de visiones del mundo privadas, que no es otra cosa que la estructura y el funcionamiento del espacio socialmente instituido de este enfrentamiento”.⁶

La ausencia de un perfil claro que delimite el tipo de abogado que se está formando, cuyos principales ejes aquí son el litigante y el juez, tal vez esté

⁵ Cueto Rúa, Julio C., „*El buen profesor de derecho*“, La Ley, 1989-E, p. 1276.

⁶ Bourdieu, Pierre, „*Elementos para una sociología del campo jurídico*“ en: Bourdieu/Teubner, La Fuerza del Derecho, Ed. Uniandes, Bogotá, 2000, p. 185/186.

dando cuenta de que la educación jurídica está esencialmente orientada a permitir el ingreso al campo y en ese campo, las distintas posiciones no son lo más importante. Esto implicaría que en definitiva no hay aquí cuestiones de fidelidad que resolver y las demandas mismas del estado quedan diluídas, ya que lo que efectivamente importa es demarcar un límite entre el cuerpo de profesionales jurídicos y todo lo que queda fuera de él: “El cuerpo de profesionales se define por el monopolio de los instrumentos necesarios para la construcción jurídica que es, en sí misma, apropiación. La importancia de los beneficios que asegura a cada uno de sus miembros el monopolio del mercado de los servicios jurídicos depende del grado de control que puedan ejercer, por una parte, sobre la producción de los productores, es decir, de la formación y sobre todo de la consagración por la institución educativa de agentes jurídicamente autorizados a vender servicios jurídicos y, por otra parte, ligado a lo anterior, del control sobre la oferta de servicios jurídicos”.⁷ Así, la competencia entre las profesiones jurídicas aparece reglada y limitada por la pertenencia que todos los operadores tienen a ese campo que comienza a construirse en las facultades de derecho.

Por último, parece claro que en nuestras facultades, a diferencia de los modelos alemán y norteamericano, no existe una clara delimitación del tipo de rol profesional que están orientadas a formar. Y es acaso ésta una indefinición más que contribuye a problematizar la relación entre el estado y las universidades. Pero esta indefinición también puede ser vista como una asunción de que quienes estudian derecho no lo hacen buscando insertarse en un rol profesional determinado, sino que están tratando de obtener una ubicación social. Así al menos lo determinaba Dahrendorf al argumentar que en el pasado, las facultades de derecho alemanas contribuían a conformar una élite: “Es cosa clara que aquellos que escogen las carreras que estudiarán –es decir: los que abandonan la escuela secundaria- tienen alguna idea (correcta o no) de sus expectativas en los distintos campos. Entre todas las facultades, las de derecho presentan probablemente en Alemania la ‘imagen’ menos específica. Inclusive es un hecho que existe un motivo de chanza permanente entre los estudiantes de mayor edad (muy pocas mujeres estudian derecho) sobre que quienes no saben lo que quieren, estudian derecho. Mientras que con casi todos los otros campos de estudio cabe asociar carreras profesionales suficientemente definidas, el estudio del derecho abre un abanico amplio e indeterminado de posiciones. Con todo, puede muy bien ser que en esa broma estudiantil se oculte un profundo error en lo tocante a aquellos que no sabrían lo que quieren, pues podría tratarse de quienes, consciente o inconscientemente, desean llegar a la cumbre, y por lo tanto, repudian a todos aquellos estudios profesionales que acercan algo a la cumbre, pero que no permiten alcanzarla. Pareciera ser un rasgo general de la estructura social moderna que las calificaciones profesionales específicas constituyen, en realidad, una barrera para quienes aspiran a lograr posiciones en ese pequeño estrato de poder efectivo donde la sustituibilidad es la primera condición de ingreso. Por lo tanto, una combinación de elevadas cualidades y de aspiraciones indefinidas en el individuo es una motivación adecuada para

⁷ Íd. ant. p. 192.

alcanzar posiciones de liderazgo; en Alemania este tipo de personas son atraídas por las facultades de derecho”.⁸

Más allá de que Dahrendorf se refería a las facultades de derecho alemanas de la década del sesenta, parece pertinente al menos preguntarse si detrás del perfil todavía indefinido de nuestras facultades de derecho, se esconde algún perfil definido que no puede explicitarse. En tal caso, tal vez la noción de “ingreso a un campo” arroje alguna luz sobre qué tipo de profesional se trata de formar y para cumplir con qué funciones, habida cuenta de que una vez más debemos rescatar aquí que la política ha sido ejercida en nuestro país mayoritariamente por abogados, y aunque tratamos este modelo más adelante, no podemos dejar de señalarlo aquí como parte de un perfil que articula las demandas que tradicionalmente el estado dirige a la universidad y, más concretamente, a las facultades de derecho. Y vale aclarar además que muchos de los abogados políticos de nuestro país han cumplido a la vez funciones docentes en la universidad, con lo cual no sólo los estudios de abogacía implicarían un modo de acceso a la política, sino que el ejercicio de la docencia universitaria ha sido tradicionalmente una actividad complementaria de la actuación política.

II. 2 Modelos de formación jurídica según concepción del objeto de enseñanza

La siguiente clasificación de modelos de formación jurídica puede incluir a la primera. Sin embargo, el criterio de distinción definitorio es la relación que se supone que establece el estudiantado con el objeto de enseñanza; es decir, depende de la concepción que se tenga del derecho, de cómo se lo conozca o se lo deba conocer.

a) Modelo de formación jurídica como aprendiz

Uno de los primeros modelos de formación jurídica es el del aprendiz. Supone una concepción del derecho como “práctica”, según la cual la mejor forma de aprenderlo es al lado de quien practica el derecho. Es decir, quien estaría mejor capacitado para enseñarle esa práctica es el abogado litigante, porque él ejerce dicha práctica cotidianamente. ¿Cómo se conoce el derecho? En el ejercicio práctico. ¿Qué es el derecho? Práctica. Sin embargo, esta concepción de práctica es muy reducida y planteada desde una perspectiva endogámica por aquellos que litigan. La práctica se reduce al conocimiento de procedimientos y documentos utilizados. El docente familiariza al estudiantado con tal práctica a través de la copia acrítica de esos procedimientos y documentos.

A su vez, el tipo de práctica queda reducida al litigio. Se podría decir que no se requiere de una formación docente especial de quien enseña; basta con que sea un buen abogado, es decir un buen reproductor de prácticas establecidas; basta con que ejerza y deje que sus alumnos lo copien. Aquí el docente no se hace a través de una formación docente que continúa luego de su graduación como abogado. Para ser docente basta con ser un abogado practicante. Si bien hoy este modelo de formación jurídica no es dominante en las facultades de

⁸ Dahrendorf, Ralf, „Las facultades de derecho y la clase alta alemana“, en: Aubert, Vilhelm, Sociología del Derecho, Caracas, Ed. Tiempo Nuevo, 1971, p. 315.

derecho de la Argentina, quedan aún resabios de este modelo si se tiene en cuenta algunos reclamos estudiantiles, las características que adquirieron las llamadas "pasantías" y el perfil de docente que predomina en la institución educativa.

En cuanto al reclamo estudiantil y en algunos casos de docentes, suele ser frecuente el referido a que los planes de estudio no incluyen suficiente formación práctica. Pero a poco que se indague sobre las representaciones que se tiene de la "práctica", ésta se reduce a una mera técnica que olvida que cualquier análisis crítico de dicha práctica requiere de una reflexión teórica. Desde que se encuentra vigente el sistema de pasantías universitarias, varios estudiantes son empleados por grandes o pequeños estudios, reparticiones públicas, empresas privadas, entre otras. La finalidad supuesta de la pasantía es doble. Por un lado, se supone tiene una faz formativa a través de la práctica del derecho; por el otro lado, una acercamiento del estudiantado al mundo laboral. Sin embargo, en los hechos la faz formativa suele quedar fuertemente opacada por una prestación de servicios rutinaria ya sea de seguimiento de expedientes, atención al público, llenado de formularios, entre otras. Es decir, esa instancia de práctica no se acompaña de un trabajo consciente de tutoría que permita al estudiante reflexionar críticamente sobre esa práctica e incluso aplicar conocimientos adquiridos en la facultad para enriquecer la experiencia. En este sentido, la pasantía es una mera copia de las prácticas jurídicas que se llevan a cabo en el lugar en el que se desarrolla la pasantía.

Por último, los resabios del modelo de formación jurídica de aprendiz se encuentran en el mismo perfil del docente universitario de derecho. La mayor parte de esos docentes tiene una dedicación parcial - comunmente llamada "simple - a la docencia.⁹ Es decir, su principal actividad profesional no es la docencia, sino el litigio, el asesoramiento, la función pública, el juzgado, la empresa, la ONG, el sindicato, entre otras. Ahora bien, la percepción dominante del estudiantado es que los profesores dan clases expositivas¹⁰ y no al estilo de esas clases llamadas - no peyorativamente - magistrales donde el profesor plantea un problema, una tesis y los argumentos a favor y en contra de esa tesis, sino como mera repetición de algún manual de cátedra o contenido de código. Así, esos profesores de tiempo parcial puestos a enseñar el derecho como práctica se inclinan por transmitirla como lo que de hecho hacen en su profesión y sin una reflexión teórica que permita fomentar algún análisis crítico de ella ni una integración con los contenidos conceptuales

⁹ En el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, implica una carga horaria presencial de tres horas reloj semanales - si es un profesor del Ciclo Profesional Orientado - y de seis horas reloj semanales - si es un profesor del Ciclo Profesional Común; sin embargo, en ambos casos la carga horaria total semanal de una dedicación parcial es de diez horas cátedras - que se supone se dedican a la preparación de las clases, a tareas de evaluación y al armado de actividades de enseñanza y aprendizaje.

¹⁰ Véase "Algunos resultados de la evaluación de la gestión docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, otoño 2003, Año 1, Número 1, págs. 139-200; en cuanto a las percepciones del estudiantado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, véase, Lista/Brígido, *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Sima Ed. Córdoba, 2002 y Brígido/Lista, "Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: una perspectiva de los alumnos", Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, Año 2, Nro. 3, otoño del 2004, págs. 199-222 (214).

abordados aún de manera expositiva-repetitiva¹¹. Las clases muchas veces pendulan entre la trasmisión de una norma y el anecdotario del docente sobre la interpretación que de dicha norma hace un juzgado o una repartición. En esta transmisión queda obviada cualquier posibilidad de que el alumno critique esas interpretaciones y en cambio es educado en una adhesión plena con respecto a las decisiones de aquellos que jerárquicamente están investidos del poder de decidir qué dice el derecho.

En suma: el tipo de docente que requiere este modelo es el del docente que practica el derecho. Para ello no es necesario ser formado como docente; le basta su formación de grado y, en todo caso, su práctica profesional. El estudiante aprende en la medida en que es un buen observador y copia conductas. La relación que se establece entre docente y alumno es unidireccional, jerárquica y pasiva. En cuanto a la institución educativa, se diría que se encuentra en un lugar secundario, ya que el ámbito donde se practica por excelencia es el estudio, el estrado. En este sentido, la institución cumple su función si recluta a muy buenos docentes practicantes y genera las condiciones institucionales de aprendizaje que repliquen situaciones de estudio jurídico, de juzgado, entre otras.

b) Modelo de formación jurídica como receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas

Este modelo de formación jurídica requiere la ejercitación de la memoria o la adquisición de técnicas nemotécnicas para almacenar el derecho. El derecho no es ya práctica sino un conjunto de reglas jurídicas vigentes en un determinado tiempo y lugar. ¿Cómo se conoce el derecho? A través de la lectura de los códigos o de las reglas de los fallos, de su memorización y de su reproducción. Esas reglas jurídicas pueden estar contenidas en los códigos o en los casos judiciales - en este sentido, este modelo de formación jurídica está presente tanto en el derecho continental como en el *common law*-. ¿Qué enseña el docente? A memorizar esas reglas y a buscarlas para la solución del caso del cliente. No se indaga acerca de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a esas reglas, que nutren su interpretación y que pueden llevar a su cambio o pérdida de vigencia. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje son descontextualizados. El buen docente es quien puede transmitir ese conjunto de reglas en forma clara y sencilla y quien enseña al estudiantado las reglas nemotécnicas para almacenarlas. En cuanto al método de aplicación de estas reglas, es buen docente si enseña la técnica de la subsunción de los hechos del caso en la regla como una mera operación automática. ¿Qué tipo de formación docente se requiere? En este caso se necesita de docentes que conozcan muy bien la disciplina pero como conjunto de reglas estáticas. A lo sumo se necesita de este docente que pueda exponer en forma clara y sencilla y que confeccione actividades de evaluación con consignas de trabajo que examinen la reproducción fiel de esas reglas. El tipo de relación que se establece entre el docente y el estudiantado está centrada en el profesor, en su exposición; del alumno se espera que sea receptor pasivo, reproductor de las reglas sin

¹¹ Véase modelo de formación jurídica siguiente.

cuestionarlas ni criticarlas. La relación es fuertemente jerárquica y de sumisión.¹²

Este tipo de formación jurídica suele ser bastante común en Latinoamérica¹³ y aún en los Estados Unidos. En la Argentina se debe tal vez a las características del profesorado de dedicación "simple". En el caso de los Estados Unidos sigue siendo el modelo dominante en los cursos intensivos - llamados "*cram*" -, que suelen impartir las academias privadas para la preparación de los exámenes de los colegios de abogados - *bar examinations*. Gordon afirma que, a su vez, este modelo de formación jurídica sigue estando presente en varias escuelas de derecho de los EEUU, aunque sean remisos a aceptarlo. Algo semejante ocurre con los institutos privados - *Repetitoren* - en Alemania, que preparan a los estudiantes para el primer y segundo examen de estado¹⁴ y más allá de lo que ocurra en la universidad. Asimismo, está presente en los cursos de preparación para el ingreso a la Escuela Judicial en España, ya que en el examen los aspirantes deben reproducir el contenido del tema examinado en un tiempo acotado.¹⁵

c) Modelo de formación jurídica como sistematizador del derecho

Este modelo de formación jurídica supone que el derecho puede ser sistematizado en un conjunto de principios y reglas coherentes. El buen profesor de derecho es quien puede racionalizar el derecho a través de su sistematización en principios, que luego sirvan para resolver casos particulares. Así, este modelo de formación jurídica requiere - siguiendo al modelo alemán - profesores dedicados por completo a la docencia y a la investigación. En este caso, no basta con que el docente sea un buen abogado; además requiere de una formación específica, que en el caso alemán es una formación en la investigación en el doctorado y en el trabajo de habilitación.

Un buen profesor es antes que nada alguien que puede hacer dogmática jurídica¹⁶, es decir, quien conoce el conjunto de principios generales y de reglas de su disciplina y que, a su vez, lo puede transmitir al estudiantado de forma sistemática. Alguien que pueda reducir la complejidad social a la que se ve cotidianamente enfrentado o en la que está inmerso el jurista, y que pueda reducirla a través del uso de un arsenal de conceptos¹⁷. El estudiante no sólo

¹² Algunos consideran que este tipo de formación jurídica responde fuertemente a móviles ideológicos y a un proyecto educativo de consolidación de los estados nacionales, debido a su efecto "homogeneizador", véase, entre otros, Böhmer, Martín, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999.

¹³ Peña González, Carlos, *Notas sobre abogados y educación legal*, op. cit.

¹⁴ Véase una crítica a este modelo de formación jurídica en Bull, Peter, „¿De una Facultad de Derecho hacia una Fachhochschule con nociones básicas de Derecho?“, Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, Año 3, Nº 5, otoño del 2005.

¹⁵ Aquellos que aspiran a ingresar a la Escuela Judicial con sede en Barcelona deben aprobar una oposición. Suelen prepararse para los ejercicios que conforman esta oposición durante más de tres años. Por lo general, durante la preparación suelen acudir a un „preparador“ que los orienta en la forma de estructurar los temas que memorizan. El „preparador“ es, por lo general, un juez retirado y el aspirante paga esas clases.

¹⁶ Véase diversas funciones de la dogmática, Alexy, Robert, *Theorie der juristischen Argumentation*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Ed., 1982 (Teoría de la argumentación jurídica. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989).

¹⁷ Sobre la función de la „dogmática jurídica“ como reducción de la complejidad, v. Luhmann, Niklas,

debe memorizar, sino saber recrear ese derecho en un conjunto de principios. Por eso, no sólo se trata aquí de que los alumnos escuchen clases expositivas - en algunos casos magistrales, en las que los docentes exponen sus propios trabajos de sistematización y no replican simplemente los de los manuales -, sino de que preparen pequeños trabajos de investigación para ser defendidos en seminarios, frente a sus compañeros y al profesor; en estos casos se espera del docente que actúe como un coordinador y un generador de polémicas entre los estudiantes.

Es difícil encontrar fuertes exponentes de este modelo de formación jurídica en la Argentina - aunque sí se pueda ver algunos de sus elementos en la enseñanza del derecho penal a causa de la fuerte influencia que la dogmática alemana ejerce en España y en Latinoamérica-. La razón de esta ausencia se debe tal vez al requisito que implica en este modelo la dedicación exclusiva del docente a la enseñanza y a la investigación, y la fuerte apuesta de la universidad y de los estados federales en Alemania a invertir en la formación de ese profesorado. Piénsese que hasta hace poco años en Alemania alguien llegaba a ser profesor recién entre los 35 o 40 años. Hasta ese momento la universidad o las agencias - en parte estatales - pagaban a los estudiantes para que realizaran los trabajos de doctorados - en promedio tres años - y luego para que realizaran su trabajo de habilitación - en promedio cuatro o cinco años -. Durante estos ocho años el asistente científico realiza trabajo de cátedra asistiendo al profesor titular, pero está obligado a dar muy pocas horas de clases semanales, con lo que puede dedicar mucho tiempo a sus trabajos de investigación.

d) Modelo de formación jurídica como "resolvedor" de problemas y casos

Este modelo surge como crítica al anterior. En esta concepción, si bien se supone que el derecho puede ser sistematizado, nunca alcanza a conformar un cuerpo coherente de normas que frente a cada caso suministre una solución por adelantado. A su vez, el derecho es cambiante y entonces el estudiantado debe aprender las habilidades y destrezas que permiten aplicar, interpretar el derecho para resolver problemas o casos, lo cual implica también aprender a persuadir, argumentar y razonar. A través del manejo de estas competencias, se considera que el estudiante está formado cuando ha aprendido a pensar y actuar como un abogado. En cuanto al material jurídico, a las fuentes que debe manejar, son cambiantes; por eso no tiene gran importancia cuál sea el derecho. Lo que importa es que el estudiantado tenga las herramientas necesarias para aplicar el derecho para la resolución de problemas. Asimismo, tampoco requiere educar para un perfil especial de abogado (funcionario público, abogado litigante o juez); todos ellos ponen en juego las mismas habilidades y lo único que cambia es la perspectiva de aplicación.

Si este tipo de formación jurídica se toma lo suficientemente en serio, entonces, no se lleva bien con cualquier estrategia de enseñanza. Requiere del uso del método de casos como discusión de casos hipotéticos, del método de casos como análisis crítico de fallos jurídicos combinado con el método socrático, a través de clínicas jurídicas. En este sentido, requiere una fuerte preparación del docente en el uso de estas estrategias de enseñanza.

Este tipo de formación jurídica es muy común en las escuelas de leyes de los Estados Unidos. En la Argentina existieron varios intentos de implementación desde cambios de planes de estudios o a través de su uso intensivo en cursos especiales de práctica. El primer intento puede ser vislumbrado en el plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires del año 1985, especialmente en los cursos del segundo ciclo de formación profesional, el Ciclo Profesional Común. El objetivo de ese ciclo es “proveer herramientas conceptuales para que el futuro abogado pueda *encarar autónomamente el razonamiento crítico necesario para resolver problemas* sobre la base de un material jurídico cambiante, en vez de suministrar el máximo de información posible.” A su vez, partía del supuesto de que las prácticas de enseñanza venían fuertemente influenciadas por un modelo de formación jurídica al estilo descripto como receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas. Por ello, se requería formar docentes en esas estrategias de enseñanza; esto se condice con la oferta de talleres pedagógicos del Departamento de Carrera Docente dedicados al análisis de fallos jurídicos por el método socrático¹⁸, por un lado, y al método de casos para el armado, resolución y discusión de casos hipotéticos con asignación de roles¹⁹, por el otro lado. Sin embargo, y a pesar de los objetivos del plan de estudio, este modelo de formación jurídica nunca se impuso acabadamente; aunque sí cuenta con mayor predicamento en los cursos de derecho público - en Elementos de Derecho Constitucional, Derechos Humanos y Garantías, y Elementos de Derecho Administrativo - que en los de derecho privado - salvo la fuerte presencia que tienen en algunos cursos de Derecho de Familia y Sucesiones-.

Como ejemplo del segundo intento puede identificarse al plan de estudios actual de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba, que busca una implementación a través de los cursos de práctica y los talleres de jurisprudencia. Sin embargo, estos cambios curriculares no pueden garantizar aún que el modelo predominante no siga siendo el descripto en un apartado anterior como el de receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas.²⁰

e) Modelos de formación jurídica crítica

Estos modelos de formación jurídica surgen controvirtiendo a los anteriores. Una crítica común a cualquiera de los modelos expuestos es que ninguno de ellos asume una perspectiva externa a la práctica del derecho sino que, con más o menor grado de sofisticación, implican una “reproducción” de la práctica reinante. A su vez, esta crítica se integra con otra, que argumenta que cualquiera de esos modelos implica dominación y jerarquía. Dominación en tanto se busca imponer obediencia a mandatos específicos. Esta dominación se logra tratando al estudiantado como un mero receptor y reproductor de

¹⁸ Uno de estos talleres estuvo a cargo de un profesor de los Estados Unidos, Jonathan Miller, quien se encontraba en la Argentina realizando una investigación y un libro de casos - *casebook* - al estilo norteamericano. Este libro fue realizado en coautoría con dos profesoras de derecho constitucional de la Facultad de Derecho de la UBA - Susana Cayuso y María Angélica Gelli-. Al taller de Miller concurren no sólo asistentes docentes, sino profesores adjuntos y titulares de cátedra. Luego este curso fue coordinado por las dos profesoras citadas.

¹⁹ Este curso fue coordinado durante muchos años por la Licenciada en Ciencias de la Educación, Cristina Seró de Botinelli; en la actualidad está a cargo de la Abogada Susana Campari. Como fruto de estos talleres se formó una casoteca.

²⁰ Véase Lista, Carlos y Brígido, Ana María, *La enseñanza del derecho*, op. cit.

normas sin permitir el desarrollo de una faz crítica de lo transmitido. Los críticos engloban aquí también a aquellos modelos que incorporan estrategias de enseñanza que a primera vista se presentan como más participativas, como el caso del análisis de fallos jurídicos por el método socrático. Estos críticos sostienen que los profesores, a través del hostigamiento del docente al alumno con preguntas que desembocan necesariamente en la respuesta "correcta", que no es otra que aquella que el docente quiere escuchar, o a través de la formulación de preguntas desopilantes con la sola intención consciente o inconsciente de ridiculizar al alumno frente a sus otros compañeros, generan una "violencia simbólica"²¹, que no es otra que aquella misma en la que esos docentes han sido formados cuando ocuparon el rol de estudiantes. Esta violencia impone significados, pero bajo el manto de la legitimidad, opacando las relaciones de fuerza sobre las que se basa ese poder de imposición. En este sentido, el docente es el mejor formado para ser un "eficaz agente de reproducción del orden social de la institución"²², ya que él como alumno fue formado en una violencia simbólica similar, además de estar legitimado institucionalmente como transmisor de conocimientos. El docente no suele ser consciente de esto, y desde la perspectiva de los críticos, la forma de toma de conciencia deviene no de una profunda reflexión acerca de la misma disciplina que se está enseñando, el derecho, sino desde el estudio del derecho como política o desde su comprensión desde la sociología, la ciencia política, la economía o la antropología.

De acuerdo a esta clasificación, se pueden distinguir modelos de formación jurídica como: 1) decisores; 2) investigadores; y 3) activistas para el cambio social. Veamos cada uno de estos modelos.

1) Los Decisores

Desde una concepción realista, el profesional del derecho tiene que saber tanto de hechos como de derecho, y si bien la asunción de una posición realista no sugiere inmediatamente el alineamiento con una concepción crítica, como resultante de la combinación de ambas líneas surge el mandato de que el estudiante de derecho deberá formarse en un conocimiento que le permita determinar cuáles son los condicionamientos sociales que tienen las resoluciones judiciales así como también la creación de derecho (cuestiones éstas que muchos realistas unen, ya que consideran que el juez es quien en definitiva crea el derecho).

Las decisiones judiciales están desde esta perspectiva más influidas por prejuicios y preferencias personales que por las normas jurídicas. En definitiva, de lo que se trata aquí es de mirar críticamente el razonamiento judicial con el objetivo de explicarlo y también anticiparlo. Esta anticipación aplicada a la conducta de los jueces puede hacerse extensiva a la anticipación de la acción

²¹ Véase Kennedy, Duncan, "La educación legal como preparación para la jerarquía", Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, Año 2, N° 3, otoño de 2004; sin embargo, algunos críticos del derecho hacen una reinterpretación del método de casos para utilizarlo como estrategia de enseñanza compatible con este modelo de formación jurídica, véase, Gordon, Robert, *Conferencia Brendan Brown: la Teoría crítica del derecho como método de enseñanza del derecho*, en Böhmer, Martín, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999, págs. 147-172.

²² Brígido Ana María y Lista, Carlos, "Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC", op. cit., pág. 203 y Cardinaux, Nancy y Clérico, Laura, "La huella del derecho", Revista de Sociología del Derecho, N° 25, La Plata, noviembre 2003/abril 2004.

de cualquier otro operador jurídico; así, por ejemplo, en los países con larga tradición de juicio por jurados son bien conocidos los estudios sobre las posibilidades de decisión favorable o desfavorable en orden a una serie de indicadores de quienes ocupan la posición de jurados.

Desde una perspectiva crítica, se enfatiza en general la influencia de ciertos elementos –ya sean materiales o ideales- propios de la comunidad jurídica sobre las decisiones a las que se arribará. Y la formación jurídica se asentará sobre aquellas capacidades que permitan explicar y predecir conductas, y en este punto se pone el acento en el estudio de las ciencias sociales y no en la dogmática jurídica. Según Jerome Frank, los razonamientos que justifican una decisión judicial son posteriores a la decisión misma; este aserto no acepta que las normas jurídicas operen como límite del razonamiento jurídico, aunque cabe aclarar que no todas las posiciones realistas son tan extremas.

Refiriéndose a la preferencia de los teóricos del derecho por analizar las normas y los fallos de los tribunales de alzada, desechando los procesos de primera instancia, dice Frank: “No debe admitirse que la ‘mayor parte’ de los casos –reconocidamente los casos que afectan en forma más importante a la mayoría de los ciudadanos que litigan- perturben los elevados pensamientos de los filósofos del derecho en tanto moran en la serena región de la ‘teoría jurídica’. Las penurias de esos numerosos litigantes están desterradas de tan sagrados recintos. ¡Vaya ejemplo el que dan a los simples abogados estos filósofos cuando al par que declaran que aman la ética sobre todas las cosas, rehúsan manchar sus manos con el contacto con esas penurias! Estos filósofos de la moral y del derecho consideran que la mayor parte de los casos no merece su atención; los miran como bastardos jurídicos ubicados fuera del palio del interés de una moral elevada y legítima. Si consideran que desmerece su dignidad prestar atención a estas materias ¿quiénes han de prestar atención a ellos?”.²³

Este rechazo a las teorizaciones, a cualquier concepción filosófica, y en definitiva a cualquier mirada científica sobre el razonamiento judicial da cuenta de los límites que el propio realismo imprime a su crítica. Aplicando su forma de conocimiento, a lo sumo podemos saber qué rumbo tomará una decisión, pero si nos proponemos realizar una crítica al sistema judicial en su totalidad o al derecho como forma de dominación, tendremos necesariamente que superar la casuística, teorizar y someter a crítica los propios procedimientos de las ciencias sociales para conocer. Ésta es la pretensión que articula el modelo al que nos referiremos a continuación.

Una concepción de la práctica profesional que percibe a los operadores jurídicos como decisores reifica las relaciones de poder en que se encuentra cada profesión en el campo jurídico y enfatiza un razonamiento de tipo consecuencialista. Así, se supone que un abogado debe practicar un cálculo utilitario en base a la que estima será la decisión de los jueces, de la misma manera que debe hacerlo un juez de primera instancia con respecto al tribunal de alzada. En definitiva, cada operador debe conocer su posición en el sistema y desde allí practicar el cálculo y la previsión que corresponda de acuerdo con las posibles consecuencias de las acciones de los actores involucrados. Para realizar estas tareas, requiere una formación en disciplinas sociales y en todo

²³ Frank, Jerome, *Derecho e incertidumbre*, México, Fontamara, 1993, p. 63/64.

caso el conocimiento de las normas y la dogmática servirá para argumentar a *posteriori*, pero no para fundar una decisión o acción.

El profesor de derecho que puede brindar estas herramientas a los alumnos tiene una sólida formación en ciencias sociales, que pone al servicio de la predicción de conductas. Para que las predicciones sean confiables, es preciso determinar las variables que inciden en la decisión judicial o de otros operadores jurídicos, y esto implica un conocimiento de la trayectoria de aquellos actores cuya conducta deberá predecirse. De acuerdo a una concepción clásica de las ciencias, la predicción supone una anterior explicación, pero sabemos que muchas veces se predice sin explicar, simplemente porque se registran una serie de variables correlacionadas. Si ésta es la dinámica que adopta la predicción en la enseñanza del derecho, no sería siquiera necesario un sólido conocimiento en ciencias sociales para enseñar derecho; bastaría con que el profesor conociera la trayectoria de las decisiones de aquellos actores que pretende anticipar, identificado las variables independientes que las determinan. Podríamos estipular aquí que es posible que este cálculo probabilístico tenga sus primeras aplicaciones en las aulas, ya que con su auxilio los alumnos podrán anticipar certeramente las acciones y decisiones de sus profesores, no en base a argumentos racionales sino al conocimiento de las representaciones sobre las cuales estos actúan y –sobre todo- los examinan.

2) Los Investigadores

De acuerdo a esta perspectiva, se impone un estudio del derecho desde el conocimiento proporcionado por las ciencias sociales, asignándole a éstas la tarea de poner a descubierto las condiciones sociales en las que el derecho se gesta, se aplica y orienta las conductas sociales. Aquí se abre todo un abanico de perspectivas, algunas más críticas que otras. Tomando como base una de ellas, de corte hermenéutico-crítico, podemos ver la diferencia que se establece entre una concepción positivista de las ciencias y otra crítica: “*Las ciencias de la acción* sistemáticas –a saber, economía, sociología y política- tienen como meta, al igual que las ciencias empírico-analíticas de la naturaleza, la producción de saber nomológico. Una ciencia social crítica no se contenta obviamente con esto. Se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan legalidades invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio... Un conocimiento críticamente mediado de las leyes puede por este camino colocar a la ley misma, merced a la reflexión, no ciertamente fuera de la validez, pero sí fuera de la aplicación. El marco metodológico que establece el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos se puede explicar en términos del concepto de *auto-reflexión*. Ésta libera al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La autorreflexión está determinada por un interés cognitivo emancipatorio. Las ciencias críticamente orientadas lo comparten con la filosofía”.²⁴

El interés emancipatorio asignado por Habermas a estas ciencias sociales críticas requiere obviamente de teorías generales y de una concepción filosófica, deshaciéndose de esta forma aquella oposición que marcaban los

²⁴ Habermas, Jürgen, „*Conocimiento e interés*“, en *Ciencia y técnica como ,ideología’*, Madrid, Tecnos, 1994, p. 172.

realistas entre la casuística y la teorización. Si pensamos en este caso que las ciencias físico-naturales tuvieron como primer interés el dominio del mundo, su control, podemos asignar al derecho una función primaria de control social. Ahora bien, las ciencias sociales se proponen arrojar una mirada crítica sobre esa función de control, sobre su legitimación, su historización.

La formación de abogados en esta concepción requiere el favorecimiento de una concepción crítica que incorpore no sólo el estudio de las ciencias sociales que le permitirán describir y explicar fenómenos sociales relacionados con el derecho, sino también un análisis filosófico e histórico del derecho. Y más que teorías, aquí se impone el conocimiento de procedimientos que permitan descubrir qué se esconde detrás de cada norma, de cada decisión judicial, de cada conducta orientada normativamente.

La formación de abogados requiere en esta concepción no sólo el aprendizaje del conocimiento disponible que nos proporcionan las ciencias sociales, sino además el adiestramiento en un abordaje crítico, que supone poner entre paréntesis la ideología que anida en cada prescripción; y para esta tarea no se vale de la aplicación de un método positivista científico que pretenda una neutralidad incapaz de garantizar, sino que lo hace a través del ejercicio de una permanente crítica acerca de las funciones que el derecho cumple en nuestra sociedad, tratando de que en todo caso sirva a los fines emancipatorios y no al dominio de unos sobre otros. Tanto una mirada filosófica como una histórica permiten contextualizar al derecho, ponerlo en la órbita de las relaciones de poder, desentrañar a quiénes sirve y para qué sirve, sobre qué base se legitima y qué prácticas valida. Todas estas tareas requieren pues una mirada holística, de una concepción que nada deje afuera y que integre a la filosofía y la historia con los estudios de cada rama del derecho.

El profesor de derecho que requiere este modelo tiene una formación filosófica, histórica, científico-social y disciplinar en la rama del derecho que enseñe, que le permita integrar cada instituto jurídico con sus condiciones de surgimiento, su legitimación, sus funciones, su eficacia y su impacto sobre la sociedad. Estas tareas no se pueden desarrollar a partir de clases magistrales ni de la implementación del método de casos, sino que suponen un trabajo activo bajo la forma del seminario que, dando por supuesto el aprendizaje de las normas, la dogmática y la jurisprudencia, plantee aquellas otras actividades que acabamos de reseñar y que siempre requieren una mirada externa con respecto al derecho.

3) Los Activistas

Esta concepción se cimenta sobre un punto de vista reformista, que abarca un amplio espectro. En un eje, podríamos situar a aquellos que entienden que los abogados tienen un rol importante a cumplir de cara a lograr una sociedad más justa, sobre todo a través de la ampliación del acceso a la justicia para sectores que han estado marginados o en desigualdad de condiciones con respecto a la mayoría. En esta órbita, dice Gordon refiriéndose a la enseñanza del derecho en los Estados Unidos: "Los profesores de derecho 'críticos' pueden percibir como potencialmente útil reformar movimientos para que agudicen sus críticas al existente orden legal y para ayudarlos a imaginar alternativas amplias. Pero algunas veces, los profesores de derecho se han dirigido hacia un efecto más directo en la reforma y han visto su vocación como la formación de cuadros de activistas preparados para comprometerse en el litigio de casos testigos o en la

organización y lobby para cambios en la legislación política administrativa, o en ayudar a organizar y hacer el trabajo legal para grupos con una agenda de cambio. Este modelo de enseñanza nunca ocupó una gran parte de las escuelas de derecho americanas, pero uno puede encontrarlo en cursos dictados por profesores activos en el *New Deal* en los años treinta y en el trabajo empezado a fines de los sesenta en las clínicas jurídicas de las facultades en campos tales como, pobreza, derechos de la seguridad social, derechos humanos y del medio ambiente”.²⁵

Dentro de esta concepción activista moderada, acciones fundadas en la “crítica” pueden convivir en una facultad de derecho con otras “no críticas”; y esto es lo que ha sucedido efectivamente en nuestro medio, en el que los patrocinios jurídicos gratuitos, las clínicas jurídicas, los trabajos de extensión universitaria, las investigaciones-acción ocupan algún lugar –aunque muchas veces marginal- en la formación de los abogados. En todo caso, nos acercaremos o alejaremos de este modelo según el grado de importancia que adquieran estas prácticas dentro de una institución formadora de abogados.

En el otro ángulo del espectro, encontraremos una concepción activista que no se contenta con practicar una cierta ingeniería socio-jurídica, sino que plantea la necesidad de una reforma total del sistema de justicia y una crítica profunda al derecho. Aquí no se trata pues, por ejemplo, de ampliar el acceso a la justicia, porque se supone que cualquier acceso a la justicia es dañino para ciertos colectivos sociales. Y todos los paliativos no hacen sino desviar la atención de un sistema jurídico y judicial que es en sí mismo una herramienta de control y dominación en manos de los sectores de poder.

Esta concepción se nutre de diversos marcos teóricos y fundamentos ideológicos, pero el elemento que agrupa sus distintas versiones es que formulan una crítica al derecho desde un saber que en el acto de criticar se constituye como tal, de espaldas a los procedimientos de las ciencias sociales, que son pasibles de la misma crítica que el derecho. Aquí, los estudios del proceso judicial, por ejemplo, no hacen sino desnudar relaciones de poder de mayor densidad, y el saber se cuestiona tanto cuando proviene de las ciencias como cuando deviene de los estrados judiciales: “la verdadera conjunción entre procesos económico-políticos y conflictos de saber se hallará en esas formas que son al mismo tiempo modalidades de ejercicio del poder y modalidades de adquisición y transmisión del saber. La indagación es precisamente una forma política, de gestión, de ejercicio del poder que, por medio de la institución judicial pasó a ser, en la cultura occidental, una manera de autenticar la verdad, de adquirir cosas que habrán de ser consideradas como verdaderas y de transmitir las. La indagación es una forma de saber-poder y es el análisis de este tipo de formas lo que nos conducirá al análisis más estricto de las relaciones que existen entre los conflictos de conocimiento y las determinaciones económico-políticas”.²⁶

También esta concepción suele tener algún espacio en nuestras facultades de derecho, pero no ha sido ni es predominante. En cuanto al profesor más apto para transmitir esta concepción crítica, podemos suponer que no se trata de un

²⁵ Gordon, Robert, „*Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan*“, Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, Año 2, Número 3, 2004, p. 104.

²⁶ Foucault, Michel, „Conferencia Tercera“, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1998, p. 87/88.

investigador ni un docente “de laboratorio”, sino en alguien que está inmerso en la actividad política y que procura enseñar el derecho para desnudar los lazos de dominación que encierra. En una perspectiva extrema, podríamos suponer que aquí los contenidos que habitualmente encierra la enseñanza del derecho serán desestimados en función de otros que provienen de la filosofía, la historia o las ciencias sociales, y que permitirán que los alumnos tomen conciencia de cuál es el rol del derecho y de los operadores jurídicos. Cuando decimos extrema, de todos modos estamos pensando en perspectivas que puedan asumir como posible la enseñanza del derecho en clave crítica. Con respecto a aquellas concepciones más radicales que suponen que el derecho es un mero apéndice que nada puede cambiar y que es imposible concientizar a sus operadores para que hagan algo diferente a lo que vienen haciendo, no parece razonable que desde este presupuesto se pueda hacer docencia en derecho.

Vale remarcar que tanto los “activistas” como los “decisores” parten de un diagnóstico prefigurado acerca de qué funciones cumple el derecho y qué herramientas debe tener un abogado para hacer algo diferente a aquello que se critica. Los “investigadores” son acaso los únicos que se permiten poner en duda cualquier diagnóstico, tratando de validar algún procedimiento que permita arribar no sólo a un diagnóstico sino a un plan de actividades.

Los tres modelos, como ya hemos visto, asumen distintos grados de crítica, pero todos ellos se enfrentan a una concepción jurídica dogmática que consideran dominante. Por supuesto no coinciden en el nivel de reforma o revolución que requiere el derecho ni mucho menos en el papel que a los abogados les cabe en esa reforma o revolución. En el extremo de los activistas, por supuesto encontraremos a quienes entiendan que el derecho es sinónimo de represión, de poder que encubre su violencia, de un discurso legitimador de cualquier práctica. Si bien es difícil pensar que sobre tal concepción pueda estructurarse alguna carrera de derecho, pero entendemos que es importante que los alumnos dialoguen con estas concepciones críticas extremas para tensionar sus concepciones del derecho.

Hemos tratado aquí de realizar una somera categorización de algunos de los modelos imperantes en la enseñanza del derecho, haciendo algunas referencias a su aplicación y aplicabilidad en nuestras facultades. Entendemos que con mayor o menor influencia, todos ellos conviven en las aulas Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Esta convivencia de modelos puede ser interpretada en forma negativa, si suponemos que se debe a la falta de clarificación –producto de la ausencia de un debate argumentativo amplio– acerca de qué perfil de abogado forma y debe tender a formar la universidad. Pero si, desde otro punto de vista, entendemos que la variedad puede ser producto del pluralismo, tan necesario en una institución solventada con fondos estatales en un contexto democrático, la convergencia de modelos tal vez suponga un modelo plural sustentable, que permita que los alumnos de derecho se eduquen en el disenso, en la polémica, en el debate entre líneas distintas que no acuerdan acerca de cuestiones tan sustantivas como qué es el derecho, cuáles son sus funciones, cómo se enseña y, fundamentalmente, qué rol deben cumplir los abogados en la sociedad. Si nos inclináramos por este segundo punto de vista, tendríamos de todos modos que consignar que sería necesario que los distintos agentes que tienen a su cargo tareas docentes y de gestión abran un debate sobre los modelos que cada uno de ellos pretende

aplicar, no para homogeneizarlos sino para fundarlos mejor de cara al resto de los modelos y habilitar las voces de los alumnos y la comunidad a la que se debe la universidad, para que intervengan en este tan urgente cuanto demorado diálogo acerca del tipo de abogado que la universidad efectivamente forma y aquel otro que debería tender a formar.