

LOS CAMPOS DE DISPUTAS EN EL DICTADO DE ABOGACÍA

Patricia Giordana¹ y Dino Di Nella²

Resumen

En Argentina, la incorporación de la carrera Abogacía al artículo 43 de la Ley de Educación Superior, y su posterior proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), trajo, entre otras consecuencias sistémicas para la Educación Superior Universitaria, una puesta en cuestión de las prácticas formativas que atraviesan los/as estudiantes en sus carreras y su financiamiento.

¿Qué se evalúa en la acreditación? El caso de Abogacía

La regulación por parte del Estado de las carreras de Abogacía del país, a través de estándares disciplinares, se debe a que este ejercicio profesional conlleva un riesgo para el interés público de modo directo, ya sea para el derecho y/o los bienes de la ciudadanía.

Los estándares ministeriales establecen mínimos de formación que deben garantizar las Universidades del país para los/as futuros/as profesionales en relación a: contenidos curriculares mínimos, carga horaria mínima, intensidad de formación práctica, estándares de aplicación (que incluyen³ las condiciones curriculares, para la actividad docente, la estudiantil, la evaluación y el desarrollo organizacional) y actividades reservadas de cada titulación.

En el momento de acreditar, la pregunta que se hacen los/as pares evaluadores/as expertos/as es: ¿la formación que se lleva a cabo es suficiente para que los/as futuros/as profesionales ejerzan adecuadamente las actividades reservadas?

Las actividades reservadas para la titulación de Abogacía son:

“1) Prestar asistencia jurídica a toda persona física o jurídica que lo requiera, cuando estén involucradas decisiones de riesgo directo sobre personas o bienes, tanto en sede judicial como extrajudicial.

2) Patrocinar y representar a las partes (incluido el Estado en sus diversos niveles y formas de organización) en procedimientos administrativos, contravencionales, judiciales o arbitrales, sean voluntarios o contenciosos.

3) Ejercer la función jurisdiccional en sede judicial y administrativa.

4) Emitir dictámenes e informes jurídicos.

5) Realizar los procesos de sindicatura en sociedades” (Resolución Ministerio de Educación 3401/2017).

1- Lic. en Sociología, Esp en Gestión Universitaria. Docente (UNRN) Jefa de Trabajos Prácticos del Seminario: Sociología General, de la carrera de Abogacía, Sede Atlántica, UNRN. Mail: pgiordana@unrn.edu.ar

2- Abogado, Doctor en Ciencias Sociales. Docente (UNRN) Profesor Adjunto del Seminario: Sociología General, de la carrera de Abogacía, Sede Atlántica, UNRN. Mail: ddinella@unrn.edu.ar

3- Según establece la Resolución Ministerio de Educación 1051/2019.

Uno de los supuestos pedagógicos más fuertes del proceso de evaluación para la acreditación de las carreras de grado es que las habilidades y capacidades preprofesionales, para el posterior ejercicio de la titulación, se obtienen a través de la formación práctica, organizada de manera creciente y relacionada, al menos, con sus actividades reservadas.

Es así, que la pregunta a hacerse por las Universidades es: ¿de qué modo las carreras reguladas, en este caso las de Derecho, garantizan una formación práctica preprofesional en relación a las actividades reservadas?

Para responder esta pregunta, se propone la existencia de distintas arenas de disputa política, pedagógicas y financieras. Cada campo de conflicto tiene sus propias reglas de juego, jugadores y lenguajes específicos; sin embargo, convergen en la realidad de la formación de los/as futuros/as abogados/as.

Las actividades prácticas

Monereo Font (2014) plantea que, en la formación por competencias (el conjunto coordinado de recursos conocimientos, habilidades y estrategias para resolver problemas prácticos), es necesario apelar a elementos pedagógicos con distintos niveles de artificialidad y con complejidad creciente de manera que, progresivamente, se adquiera la capacidad de dar respuesta a situaciones problemáticas propias del ejercicio de la profesión.

Propone un doble eje entre: por un lado, un contínuum entre el realismo y la artificialidad, y, por el otro lado, la comunidad educativa y la profesional.

Asimismo, presenta un extremo de irrelevancia impersonal (en el caso de las pruebas tradicionales) que atraviesa todos los tipos de actividades para llegar a la relevancia identitaria profesional (en el caso de trabajo en resolución de incidentes del ejercicio). Es decir, que las actividades mientras más relacionadas con la comunidad profesional y el contexto real de su ejercicio, más significativas son para los/as estudiantes.

El desafío a resolver en las carreras de Abogacía es cómo garantizan la formación práctica para el ejercicio profesional. En este punto, es interesante señalar que Frank propuso, ya en 1933, que el ejercicio del Derecho se debería enseñar igual que el de la Medicina, a través de clínicas. Es decir, que la formación en destrezas se debe realizar en el sitio del futuro desempeño profesional en plena incorporación a la comunidad disciplinaria.

Cuando en la acreditación de las carreras, a partir de la aplicación de los estándares impulsados por el Consejo de Decanos de Derecho, indicaron la necesidad de una formación práctica jurídica de creciente nivel de complejidad con un mínimo de horas a cubrir; la mayoría de las carreras de Abogacía del país cambiaron sus planes de estudios e incorporaron, las que no la tenían, la figura de las clínicas. En este proceso se observó una multiplicidad de definiciones de las actividades prácticas clínicas: desde asistencia a un estudio jurídico, la realización de tareas de extensión, el asesoramiento jurídico, hasta el patrocinio/representación ante el poder judicial.

Esta heterogeneidad de interpretaciones de cómo se definen las clínicas jurídicas responden al menos dos elementos propios del campo de la enseñanza del Derecho: la tradición enciclopedista del positivismo jurídico y la condición presupuestaria con la que gestionan sus dictados.

Las estrategias áulicas

Surge un primer campo de disputa: el pedagógico; depende la concepción de aprendizaje y enseñanza cómo se aborda la formación práctica preprofesional de los/as estudiantes, su lugar, capacidad de acción y estrategias de evaluación del conocimiento logrado.

En la Argentina, la tradición de enseñanza predominante en el Derecho es la enciclopedista: conocer toda la normativa y/o la jurisprudencia antes que aplicarla. Se parte del supuesto epistémico de la necesidad de la exhaustividad del conocimiento normativo y/o su utilización histórica, antes que de las lógicas o racionalidades emergentes en cada campo de aplicación del Derecho a través de su aplicación. De este modo, si la enseñanza se centra en el conocimiento exhaustivo de la normativa y la aplicación de las doctrinas, se prioriza la estrategia áulica de tiza y pizarrón, totalmente intramuros, se utiliza el recurso de los apuntes, los problemas tradicionales (artificiales o pedagogizados para estos fines) y las evaluaciones de aprendizaje se centran en la memoria y la capacidad de repetición de las definiciones vertidas sobre los/as estudiantes (las bolillas de los programas analíticos).

Ahora bien, la enseñanza a partir de la formación práctica de complejidad creciente trae consigo un corrimiento del centro de la escena del/la docente y cobra protagonismo el/la estudiante como persona autónoma que construye su conocimiento a partir de su experiencia. Se trata de aprender haciendo en ámbitos de encausamiento docente garantizado, primero, por la comunidad docente y, luego, por la comunidad profesional. De esta manera, la clínica jurídica pertenece a una serie de formaciones prácticas y tiene diferentes niveles de responsabilidad e intervención por parte de los/as estudiantes.

En este momento, surge el interrogante: si se quisiera garantizar la formación práctica clínica a todos/as los/as estudiantes, ¿es posible afrontarlo con la infraestructura universitaria pública existente?

El financiamiento

Con respecto las condiciones presupuestarias con la que se desarrollan las Abogacías públicas del país, se observa un reforzamiento cíclico entre el modo de enseñanza enciclopedista del Derecho y la gestión de la estrechez de recursos. Una concepción epistémica de cómo se construye el conocimiento necesario de la disciplina se adaptó a las condiciones presupuestarias, al mismo tiempo que no fue necesaria, en términos sistémicos, la revisión de esta racionalidad porque todos aprenden así Derecho en el país.

Por lo que surge, el segundo campo de disputa: la asignación presupuestaria a la enseñanza de la Abogacía al interior de las universidades. Cuanto más naturalizado esté el modelo enciclopedista menos infraestructura institucional garantizará la Universidad para la realización de actividades prácticas preprofesionales extramuros.

De este modo, ¿cómo es posible que la carrera que tiene mayor cantidad de actividad académica⁴ no sea la más financiada en términos relativos?

Este es el tercer campo de disputa: el presupuestario nacional, pues en las Universidades nacionales la distribución de los recursos económicos tienen el doble componente de la asignación técnica y la negociación de cada institución.

Parte de la respuesta está en los criterios de asignación de las pautas presupuestarias para universidades públicas, no necesariamente lleva más costo de dictado la carrera más numerosa.

4- En el 2017, en las carreras de Derecho suceden el 9% de las inscripciones del Sistema Universitario (46535 de un total de 516305), el 10.7% de las reinscripciones (159266 de 1488847) y el 11.7% de los egresos (14674 de 125328). Fuente Secretaría de Políticas Universitarias, Sistema de consulta estadísticas universitarias: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

Las disputas

El sistema universitario nacional muestra movimientos descoordinados en su interior: mientras que determina la necesidad de la formación práctica preprofesional para los/as futuros/as abogados/as a través de los estándares propuestos y se arbitra –desde la CONEAU- una evaluación para la acreditación de esta carrera a través de los/as pares; por otro lado, entre sus pautas de asignación presupuestaria, a partir del concepto de la complejidad de la oferta académica, no están previstas actividades prácticas reales en articulación con la comunidad profesional en su ámbito de desempeño.

De esta manera, es necesaria una puesta en cuestión en al menos tres campos de disputa: la concepción pedagógica áulica de la enseñanza de la Abogacía, la distribución presupuestaria al interior de las Universidades respecto a las carreras de Derecho y, por último, las pautas de asignación presupuestarias nacionales, donde el financiamiento de las propuestas académicas menos elegidas por los/as estudiantes no repercuta en un desfinanciamiento de la enseñanza de preprofesional aplicada de las Abogacías.

Del resultado de las disputas en los tres campos, surge el tipo de enseñanza y aprendizaje que tienen los/as estudiantes de las carreras de Abogacía en el país. La urgencia de esta situación está dada en que los/as estudiantes que eligen estas carreras se merecen la mejor formación posible y no es efectivo enseñar sólo a través de situaciones problemáticas artificiales.

Casi 90 años después, es necesario parafrasear a Frank: ¿por qué no aprender Derecho como se hace de la manera aplicada en Medicina? O, en otros términos, ¿por qué no avanzar en una enseñanza-aprendizaje de la profesión de la Abogacía que sea aplicada en el Derecho de la trama social, no sólo en el jurídico estatal?

Bibliografía citada

Consejo Interuniversitario Nacional (2012), Modelo de Asignación Presupuestaria.

Frank (1933), Why Not a Clinical Lawyer-School? En *University of Pennsylvania Law Review*.

Ministerio de Educación (2017), Resolución 3401/2017

Ministerio de Educación (2018), Resolución 989/2018

Ministerio de Educación (2019), Resolución 1051/2019

Monereo Font (2014), La autenticidad de la evaluación en Montserrat Castelló (comp) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. España, Edebé.