

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

## La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup>

*A tradição formalista no ensino do direito e seu impacto no treinamento prático:  
Um estudo de caso da Assistência Judiciária da Universidade de Buenos Aires*

*Academic literacy in Law: Experience and results of a writing program*

María de los Ángeles Ramallo 

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**RESUMEN** El propósito de este artículo es reflexionar en torno a la implementación de métodos de enseñanza práctica del derecho en instituciones universitarias tradicionales en el contexto argentino. Para ello, se tomará como caso de estudio la práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, una instancia obligatoria al final de la carrera de Abogacía en el marco de un servicio de patrocinio jurídico gratuito. Si bien se destacan aspectos positivos, se identifican muchas tensiones por superar. Para finalizar, se proponen algunas sugerencias para el desarrollo de un modelo superador a partir del trazo de una línea entre dichas tensiones y las prácticas tradicionales de enseñanza en las que están inmersas.

**PALABRAS CLAVE** Enseñanza del derecho, práctica profesional, consultorios jurídicos gratuitos, litigio, interdisciplina.

**RESUMO** Neste artigo pretendo refletir sobre a implementação de métodos práticos de ensino de direito em instituições universitárias tradicionais no contexto argentino. Para isso, tomarei como estudo de caso a «Prática Profissional» da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, uma instância obrigatória no final da graduação em Direito no âmbito de um serviço assistência judiciária gratuita. Concluirei que, embora aspectos positivos sejam destacados, ainda há muitas tensões a serem superadas. Traçando uma linha entre essas tensões e as práticas tradicionais de ensino em que estão imersas, proponho algumas sugestões para o desenvolvimento de um modelo de superação.

**PALAVRAS-CHAVE** Ensino de direito, prática profissional, práticas jurídicas gratuitas, litígios, interdisciplinares.

**ABSTRACT** The aim of this paper is to analyse the implementation of practical legal education in traditional universities in the Argentine context. In order to do so, I will build on a case study centered on the «Professional Practice» of the School of Law of the Universidad de Buenos Aires. This is an obligatory instance of practical training that should be taken by law students during their last year of the undergraduate program, in which they attend to a free legal aid service. I will get to the conclusion that, although good aspects must be highlighted, there are still a lot of matters to deal with. Connecting this issues with the legal educational paradigm in which they are inserted, I will propose some suggestions for the development of the better model.

**KEYWORDS** Legal education, practical training, free legal aid services, litigation, interdisciplinary.

## Introducción

La educación jurídica en el contexto latinoamericano ha sido descrita como una que, heredera de la tradición del derecho continental, se basa en una conceptualización normativa, teórica y dogmática del derecho, visto como un conjunto abstracto y coherente de normas, separado de la esfera social, económica y política. Sin embargo, hace varios años, este modelo de educación se encuentra en crisis. Esfuerzos académicos han intentado dar cuenta de los problemas que trae consigo esta forma de enseñar derecho y es posible sostener, además, que diferentes experiencias en universidades latinoamericanas han sido testigos de importantes cambios. A pesar de esto, no es tan sencillo observar una transformación radical (Montoya, 2010) y, en muchos casos, todavía podemos encontrar rastros de la forma en que se concibió la educación jurídica a principios del siglo XIX (Pérez Perdomo, 2006; Böhmer, 2003).

La educación en derecho en Argentina refleja las mismas dificultades que están presentes en otros países de la región: una pobre profesionalización del rol docente y una visión jurídica formalista llevan a una reproducción de formas tradicionales, y en muchos casos conservadoras, de enseñar y practicar el derecho (Bergoglio, 2006). En 2017, el Ministerio de Educación de la Nación aprobó una resolución que establece entre los contenidos curriculares básicos para las carreras universitarias de Abogacía, la obligatoria inclusión de enseñanza práctica. Junto con ello, se hace hincapié en la enseñanza interdisciplinaria. Esto podría dar cuenta de un cambio en la forma en la que se concibe la educación jurídica o, al menos, una aspiración al cambio.

El propósito de este artículo es reflexionar en torno a los riesgos que trae la pertenencia a una tradición formalista de enseñanza del derecho en la implementación de metodologías de educación jurídica práctica.

Para ello, se tomará como caso de estudio la práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, una instancia obligatoria al finalizar la carrera de Abogacía en el marco de un servicio de patrocinio jurídico gratuito. Si bien se reconoce que se trata de un caso particular en el contexto argentino, el estudio de cómo este curso está estructurado, las características del trabajo realizado por los estudiantes y las metodologías de enseñanza aplicadas podrían servir como ejemplo de ciertas tensiones que surgen cuando se intentan diagramar técnicas más novedosas o distintas en un contexto de enseñanza que guarda muchos rasgos tradicionales.

Metodológicamente, se hará un análisis de material documental y un análisis secundario de datos publicados por el Departamento de Práctica Profesional de la facultad. Asimismo, se presentarán los resultados parciales de una investigación preliminar sobre enseñanza práctica del derecho en el marco de la cual se hicieron entrevistas a autoridades, profesores y estudiantes, y se llevaron a cabo algunas observaciones exploratorias.

El artículo se divide en cinco apartados. En el primero, se describen brevemente algunos aspectos centrales de la educación jurídica en el contexto latinoamericano y argentino, que servirán como marco para la discusión. El segundo apartado se centra en la incorporación de metodologías de enseñanza práctica del derecho y se describen algunas formas en las que fueron integradas al currículo universitario en países de la región. En el tercero, se presentan los resultados del análisis del caso de estudio, la práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En el cuarto apartado, se reflexiona en torno a algunos puntos problemáticos del caso analizado y se los relaciona con las características de la forma en la que tradicionalmente se ha enseñado derecho tanto en América Latina como en Argentina. Es importante mencionar que aquí se harán algunas sugerencias para pensar en un modelo superador. Por último, en el quinto apartado, se describen algunas buenas prácticas que se han podido registrar en el estudio del caso que definitivamente deben ser tomadas en cuenta como importantes avances.

## **La educación jurídica en América Latina y Argentina**

Argentina, como el resto de los países de América Latina, pertenece a una tradición de derecho continental (*civil law tradition*). En 1968, Mirjan Damaska publicó su famoso artículo «A continental lawyer in an American law school: Trials and tribulations of adjustment», en el que describió la enseñanza del derecho en los países de esta tradición como una que: i) está basada en la conceptualización teórica (el análisis de conceptos, su significado, naturaleza y relación con otros conceptos); ii) presenta tanto una vista panorámica de las ramas más importantes del derecho como un estudio abstracto de los códigos de forma y procedimiento; y iii) enfatiza en una forma de razonar que busca la respuesta «correcta», por contrario al «mejor argu-

mento» propio de la forma de razonar de la tradición del *common law* (Damaska, 1968: 1364). Damaska hacía referencia a los países europeos de tradición continental, pero las mismas características podrían ser pensadas, incluso actualmente, para los países latinoamericanos. De hecho, muchas de las críticas que recibe la educación jurídica en América Latina «replican aquellas que le son generalmente señaladas a la tradición continental, a la que se les suma algunas observaciones distintivas de la región» (Montoya, 2010: 546). Años después, Merryman y Pérez Perdomo (2007) hicieron una descripción similar a la de Damaska, señalando que en los países de tradición continental el derecho es presentado como un campo autónomo, aislado de su contexto social e histórico, y dividido en ramas, que a su vez son vistas como autónomas entre sí. Además, se enfatiza en definiciones y clasificaciones, produciéndose la actitud de que estas expresan verdad científica. Así, el estudio del derecho se convierte en puramente abstracto (Merryman y Pérez Perdomo, 2007: 63-66).

Esta forma de concebir el derecho en América Latina tiene sus raíces históricas en el siglo XIX, momento en el cual las colonias de la región buscaban su independencia de las coronas europeas y su unificación nacional. Inmersos en un contexto de desorden e inestabilidad política, los líderes de los movimientos independentistas buscaron crear nuevos sistemas políticos capaces de transformar ese desorden en prósperas naciones. El derecho era visto, entonces, como una herramienta necesaria y adecuada para lograr ese orden, y las escuelas de derecho se constituyeron como espacios prestigiosos que entrenaban a la elite política. Desde principios de siglo en adelante, la delineación de constituciones nacionales se convirtió en una tarea urgente para la organización de los nuevos Estados y la definición de sus reglas políticas (Pérez Perdomo, 2006: 61). Luego de las constituciones vinieron los códigos, muchos de los cuales fueron escritos siguiendo el modelo del Código Civil francés. En ese momento, «la principal tarea de la educación legal era proveer la preparación necesaria para gobernar el Estado» (Pérez Perdomo, 2006: 75). Las escuelas de derecho enseñaban derecho nacional y el currículo de aquel entonces reflejaba las mencionadas ramas tradicionales del derecho.<sup>2</sup>

A pesar de que la educación en derecho ha atravesado importantes cambios durante el siglo XX, y en especial en el siglo XXI en América Latina, de acuerdo con Pérez Perdomo (2005: 196):

El currículo cambió poco en los últimos 30 años. En el centro continúan los cursos en derecho constitucional, derecho civil, derecho penal, derecho comercial, derecho procesal y derecho penal procesal. Las referencias de estos cursos son las constituciones y los códigos principales, documentos que en sus estructuras y en la mayoría

---

2. Una descripción de los currículos de diferentes escuelas latinoamericanas del siglo XIX puede ser leída en Pérez Perdomo (2006: 76-80).

de su contenido tienen su origen en el siglo XIX. En la década del setenta hubo un movimiento para la renovación de los currículos, generalmente conocido como *Law and Development*, pero la opinión generalizada es que no tuvo demasiado éxito y que la educación legal cambió poco.

En primer lugar, entre los cambios más importantes de los últimos años en la educación y en la profesión jurídica en América Latina, se debe mencionar que la expansión de la educación media impactó tanto en el número de estudiantes universitarios como en su heterogeneidad (Bergoglio, 2007). En los últimos años, el número de estudiantes de derecho, al igual que el número de abogados y abogadas, ha crecido en la región exponencialmente. Asimismo, el crecimiento de las ciudades y de la población urbana también ha impactado en el número y la diversidad de los estudiantes (Pérez Perdomo, 2005: 197). A su vez, la profesión jurídica se volvió más diversa. Junto con la democratización, vino la estratificación de la profesión. Por su parte:

Las políticas de desarrollo nacional involucraron una expansión del Estado y requirieron un gran número de empleados para operar esa maquinaria, así como otro gran número para ayudar a los ciudadanos a navegar por ella [...] Los abogados, graduados de las universidades, fueron preparados para ocupar estas posiciones en la expandida burocracia estatal y a servir como intermediarios en ella (Pérez Perdomo, 2005: 214).

En otras palabras, la estratificación de la profesión y su «proletarización» significa que el trabajo de muchos graduados universitarios ha sido reducido a simples tareas burocráticas. Volveré sobre esto más adelante, ya que, desde mi punto de vista, está muy relacionado con la manera en la que la educación práctica es concebida.

En Argentina, las escuelas de derecho más tradicionales del país son parte de universidades públicas que se caracterizan por la gratuidad de sus matrículas. Ejemplos de ellas son las facultades de derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. A partir de la década del noventa emergieron una serie de universidades privadas, especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien las características de estas escuelas privadas de derecho son muy variadas, algunas fueron creadas a la luz del modelo de educación jurídica norteamericano por graduados de universidades públicas que habían tenido la posibilidad de hacer sus estudios de posgrado en Estados Unidos. Este es el caso de la Universidad Torcuato Di Tella (Spector, 2008), la Universidad de San Andrés y la Universidad de Palermo. A su vez, en los años próximos, un importante número de universidades públicas fueron fundadas en las afueras de la ciudad de Buenos Aires y en otras provincias del país, reforzando el ideal democratizador de la educación universitaria.

Como en muchos países de América Latina, en Argentina la enseñanza del de-

recho es una actividad que se realiza principalmente de forma *part time*, tanto en universidades públicas como en privadas. Son pocos los profesores que se dedican de forma exclusiva a la docencia y a la investigación. De hecho, la mayoría trabaja como abogados particulares o en la judicatura (Lista, 2006; Fucito, 2000; Bergoglio, 2006). Por otra parte, teniendo en cuenta los bajos salarios que reciben, quienes se dedican *full time* a la docencia suelen asumir diferentes compromisos en muchas instituciones, convirtiéndose en «profesores taxi» (Bergoglio, 2006: 119).

De acuerdo con María Inés Bergoglio (2006: 119):

La tradición formalista —que conduce a prestar escasa atención a otras ciencias sociales— y la baja profesionalización del rol docente confluyen para que la preocupación por los aspectos pedagógicos de la enseñanza resulte marginal. Los profesores carecen de tiempo para ocuparse de esas cuestiones, consideradas de importancia menor. El resultado general es que habitualmente ejercen su rol de un modo tradicional, repitiendo en sus prácticas los estilos de enseñanza en que ellos mismos se formaron.

Estudios previos han mostrado que la educación legal en Argentina sigue centrada en «la letra de la ley» (Böhmer, 2003, 2005; Bergoglio, 2006; Cardinaux y González, 2003, 2010; Lista, 2006; Lista y Begala, 2003). Como se señaló, esta tradición formalista toma al derecho como un campo autosuficiente e independiente, aislado del resto de los campos sociales. Los enfoques interdisciplinarios no se toman en serio y el derecho se presenta como un campo completamente coherente y sin contradicciones. Por lo tanto, no se estimula a los estudiantes a pensar desde una perspectiva crítica. Otra consecuencia del enfoque formalista es un énfasis irrazonable en la teoría, dejándose de lado los diferentes métodos de estudio de casos. Por otro lado, en cuanto a la metodológica áulica, las clases suelen estar centradas en la figura del profesor, que da clases magistrales e interactúa poco con los estudiantes. Hay poco espacio para el debate y la confrontación de argumentos, lo que genera una actitud apática y acrítica en los estudiantes. Lista (2006: 257-258) describe lo anterior de la siguiente manera:

El complemento exacto del modelo magistral de docente es el alumno pasivo. Ante la centralidad del profesor, los alumnos asumen una actitud de escucha absoluta. El docente transmite el conocimiento y el estudiante solo interviene ante dudas puntuales; cuando es interrogado por el profesor, responde de manera acotada (en la mayoría de los casos con una sola palabra o frases cortas y a coro con el grupo clase). En la relación pedagógica, el alumno actúa como auditorio anónimo. Si advierte que el profesor está transmitiendo un conocimiento o procedimiento importante, toma notas. En ocasiones, cuando el docente formula preguntas, estas son, en realidad, interrogaciones dirigidas a sí mismo; no se espera la respuesta del alumno.

A pesar de que en Argentina podemos notar claramente cómo una mirada tradicional y conservadora de la enseñanza del derecho sigue estando muy presente, también es cierto que se han sucedido algunos cambios en el currículo universitario. Estos cambios, que serán explicados con mayor profundidad en el próximo apartado, se relacionan con dos aspectos importantes: i) la introducción de una mirada interdisciplinaria; y ii) una preocupación por la incorporación de métodos de enseñanza práctica.<sup>3</sup> La resolución del Ministerio de Educación del 2017, mencionada en la introducción de este artículo, establece como obligatorias ambas cuestiones. A pesar de ello, el énfasis sigue puesto en la clásica división entre ramas del derecho y la estructura principal del currículo obligatorio sigue girando en torno a las asignaturas de derecho privado, derecho constitucional, derecho penal, derecho laboral, derecho procesal, etcétera.<sup>4</sup>

En resumen, es importante resaltar los cambios que se han dado en las escuelas de derecho latinoamericanas y argentinas en los últimos años sin perder de vista que la educación jurídica, en este contexto, sigue siendo una basada en una visión tradicional formalista en muchos aspectos. A continuación, me explayaré en este punto tomando como eje central la incorporación de metodologías prácticas en la enseñanza del derecho.

### **Los cambios en los currículos de las escuelas de derecho latinoamericanas y la introducción de métodos de enseñanza práctica**

En lo que respecta a las transformaciones recientes en los currículos de las escuelas de derecho latinoamericanas, los cambios más importantes vinieron de la mano de la creación de universidades privadas. Como se dijo, la globalización impactó en la región de forma que muchos jóvenes abogados comenzaron a tomar la decisión de hacer sus estudios de posgrado en el extranjero, en particular en Estados Unidos, donde aprendieron nuevas aproximaciones al derecho y a la enseñanza (Pérez Perdomo, 2006: 112) que luego serían implementadas por ellos al retornar a sus países. Así, estas escuelas privadas comenzaron a introducir:

Actividades como clínicas jurídicas, prácticas de negociación y cursos en derecho y economía, derecho y sociedad y derechos humanos [...] Además, le dieron importancia a la educación en ética [...] y algunos profesores innovaron en métodos de enseñanza (Pérez Perdomo, 2006: 111).

Sin embargo, estas reformas no conformaron un movimiento generalizado y, para poder identificar los cambios, es necesario analizar en profundidad el currículo de cada escuela de derecho.

Un estudio realizado por Juny Montoya (2010), luego de un seminario organizado en el 2006 en Stanford Law School, Innovations in Latin American Legal Educa-

tion, tomó seis de estas nuevas escuelas de derecho<sup>5</sup> para mostrar los cambios en la educación jurídica que promovían. Todas ofrecían cursos interdisciplinarios —como cursos en economía, historia, ciencia política, estadísticas, políticas públicas e informática—, cursos catalogados como «de teoría» —en los que se engloban aquellos sobre filosofía del derecho y sociología del derecho— y cursos de práctica —clínicas jurídicas, cursos en argumentación y análisis de jurisprudencia, de escritura y de metodologías de investigación— (Montoya, 2010: 556). A pesar de ello, los cursos que Montoya catalogó como «doctrina», que incluyen aquellos basados en códigos de forma y procedimiento, y que se corresponden con las ramas tradicionales del derecho, seguían conformando, en todos los casos con excepción a uno, la mayoría de las horas totales de cursada.

La incorporación de métodos de enseñanza práctica en América Latina y en Argentina vino, en gran parte, de la mano de la introducción de clínicas jurídicas en las escuelas de derecho.<sup>6</sup> Algunas de ellas comenzaron a funcionar en la década del sesenta y setenta, pero, en su gran mayoría, tuvieron su auge en la década del noventa. El primer período de clínicas (1960-1970) vino acompañado de un proyecto de la Fundación Ford, que tenía como objetivo promover la creación de clínicas jurídicas en las universidades latinoamericanas siguiendo el modelo que se había implementado en los Estados Unidos. Si bien algunas de estas clínicas continúan funcionando al día de la fecha, sobre los objetivos generales del programa —imponer un cambio en el paradigma de la educación jurídica en la región e insertar a las escuelas de derecho en lo social— se dice que han fracasado. Algunos motivos con los cuales se identifica a este fracaso son la falta de consideración de ciertas especificidades del contexto latinoamericano, como la falta de recursos de las escuelas de derecho (González Mo-

---

5. Fundación Getulio Vargas de Brasil, Universidad Metropolitana de Venezuela, Universidad Torcuato Di Tella de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Universidad de Sonora de México y Universidad de Los Andes de Colombia. Además, el estudio tuvo en cuenta una de las universidades más tradicionales de Argentina, la Universidad Nacional de Córdoba.

6. De cualquier manera, es importante destacar que, en verdad, también se reconocen experiencias de educación jurídica práctica en la región antes de estas fechas, en particular durante el siglo XVIII. En el caso de Argentina, por ejemplo, Böhmer explica que, durante este período, muchos de los que aspiraban a convertirse en abogados, después de tomar sus estudios universitarios, se dirigían a la Real Academia de Jurisprudencia en Chuquisaca de Bolivia, donde aprendían derecho «como una práctica argumentativa a través de simulaciones y *moot courts*. Las clases en la Academia de Chuquisaca, así como los exámenes, se basaban en casos reales o ficticios y los estudiantes debían desempeñar los papeles de abogados defensores, fiscales o jueces. Con este método, los estudiantes desarrollaban habilidades de oratoria y argumentación» (Böhmer, 2014: 386). Después de esta experiencia, hacían una pasantía en un estudio jurídico (el *apprenticeship*), y solo después de finalizarla y tomar un examen final frente a un tribunal de su jurisdicción podían comenzar a practicar derecho (Böhmer, 2005: 35). A partir del siglo XIX y de acuerdo con las exigencias que la consolidación de las naciones requería, estas prácticas fueron entrando en desuso y la educación práctica en América Latina se abandonó en gran medida.



rales, 2004: 24) y una cultura legal muy distinta a la norteamericana (Londoño Toro, 2015: 11). De acuerdo con González Morales (2004: 24):

La resistencia desde los sectores más tradicionales de las escuelas de derecho, la cual se vio acentuada luego de los golpes militares que tuvieron lugar en muchos países de la región, supuso que la educación clínica nunca llegara a ejercer el rol transformador más general de la enseñanza del derecho al que aspiraba en un comienzo (González Morales, 2004: 24).

De hecho, la misma Fundación Ford evaluó la experiencia de forma negativa (González Morales, 2004: 25).

En la década del noventa un nuevo movimiento de clínicas surgió en América Latina. El contexto social había cambiado y tanto las crisis de los regímenes políticos como las masivas violaciones a los derechos humanos tornaron a la reflexión en torno al derecho y al rol de los abogados particularmente relevante. Las clínicas jurídicas que se establecieron en este período tuvieron la particularidad de caracterizarse por ser de interés público, especializadas en derechos humanos y en litigio estratégico. Entre estas, se destacan la Clínica Jurídica de la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela —creada en 1994—, la Clínica de Acciones de Interés Público y Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales de Chile —creada en 1997—, la Clínica de Derechos Humanos-Grupo de Acciones Públicas de la Universidad del Rosario de Colombia —creada en 1999—, la Clínica Jurídica de Acciones de Interés Público de la Universidad Católica del Perú —creada también en 1999— y, en Argentina, tanto la Clínica de Interés Público de la Universidad de Palermo como la Clínica de la Universidad de Buenos Aires y el Centro de Estudios Legales y Sociales, Centro de Estudios Legales y Sociales —creadas en 1994— (Londoño Toro, 2015: 35-37; 2016: 124). En 1997, fue creada la Red Latinoamericana de Clínicas Jurídicas, coordinada por la Universidad Diego Portales. Esta red incentivó la creación de nuevas clínicas en la región y funcionó como un espacio de entrenamiento e intercambio de docentes clínicos y estudiantes. Si bien la actividad de la red ha disminuido notablemente en los años recientes, en los últimos veinte años la cantidad de clínicas en América Latina se ha expandido bastante.<sup>7</sup>

Por otro lado, durante estos años (1960-1990), algunas universidades latinoamericanas incorporaron prácticas profesionales obligatorias a su currículo de grado o instancias optativas durante los años de cursada a través de consultorios o patrocinios jurídicos gratuitos. Esto ocurrió, por ejemplo, en la Universidad de Costa Rica («Consultorio Jurídico-Dirección de Acción Social») en 1967, en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador («Consultorios Jurídicos») en 1968, en la Universidad Centroa-

---

7. Una descripción de las clínicas jurídicas que surgieron a partir de los años 2000 en América Latina puede ser vista en Londoño Toro (2015: 37-46). También, véase Castro Buitrago y otros (2011).

americana de Nicaragua («Bufete Popular») en 1969, en Guatemala en la Universidad Rafael Sandívar («Bufete Popular») en 1970, y en El Salvador en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas («Oficina de Procuración y Justicia») en 1986, y en la Universidad El Salvador («Socorro Jurídico») en 1987 (Ortiz Sánchez, 2005).

Las instancias de práctica universitaria que ocurren bajo la modalidad de consultorios o patrocinios jurídicos gratuitos difieren en sus métodos de enseñanza del método clínico. Ambos modelos de enseñanza práctica del derecho —consultorios/patrocinios y clínicas— poseen una doble finalidad: un fin social y uno pedagógico. En el primer caso, el fin social es bastante evidente, ya que se relaciona con proveer un servicio legal a quienes no tienen los recursos económicos suficientes para poder pagar a un abogado particular, facilitando así el acceso a la justicia. En general, se trabaja con una gran cantidad de casos. En cambio, en el modelo de clínicas jurídicas, los casos son pocos y elegidos cuidadosamente. Si bien algunas clínicas utilizan casos ficticios, esta no fue la forma en la que fueron instaladas en América Latina, donde las clínicas, en particular las clínicas de interés público, trabajan con casos reales. Estos son casos complejos, de alto impacto, que dan cuenta de las desigualdades estructurales y que se piensan como capaces de generar jurisprudencia innovadora. Al elegir estos casos, los docentes clínicos buscan desarrollar un método de enseñanza basado en la deliberación:

No es solo que en estas clínicas «se aprende haciendo» —lo cual es, por supuesto, algo específico—; ni que «se aprende haciendo con otros» —lo que agrega riqueza al proceso—; sino que «se aprende reflexionando y decidiendo colectivamente con otros», bajo una forma de comunicación particular: la argumentación de buena fe, en busca del consenso —y no de «ganar» la discusión—, mediante el esfuerzo genuino hacia la empatía —al tratar de entender el punto de vista que «el otro» presenta, de adoptarlo como propio y explorar sus potencialidades antes de comenzar a evaluar sus debilidades— y la actitud autocrítica como disparador y motor de búsqueda —la disposición a someter aun nuestras certezas aparentemente más fuertes a la revisión y escrutinio en la conversación, a estudiar las cuestiones en debate desde diversos ángulos antes de adoptar una decisión, aunque parezca relativamente obvia a primera vista. Cuando este proceso para razonar, analizar y decidir es efectivamente practicado bajo una coordinación profesional, produce argumentos especialmente complejos, eleva el desafío intelectual para los alumnos y mejora las decisiones relativas al trabajo (Maurino, 2013: 7-8).

Ahora bien, el hecho de que los consultorios y patrocinios tomen una gran cantidad de casos podría dificultar el cumplimiento de su fin pedagógico. A diferencia de lo que ocurre en las clínicas, poco tiempo puede ser dejado para la deliberación colectiva y la reflexión en torno a las estrategias cuando se deben solucionar muchos casos, y más cuando estos cuentan con una urgencia para su resolución. Esto,

sumado al hecho de que, considerando que en muchos países latinoamericanos la maquinaria estatal es tremendamente burocrática, podría resultar en que las tareas que se terminen desarrollando en espacios como los consultorios y los patrocinios sean vistas como una mera ejecución de trabajos sencillos y mecánicos. Retomaré este punto en los próximos apartados.

El caso de la práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es peculiar en el contexto descrito: se trata de una práctica con casi 100 años de antigüedad, habiéndose consolidado en el año 1924. El patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires tiene sus orígenes en una primera experiencia organizada en el año 1919 por un grupo de estudiantes nucleados en el «Centro de Estudiantes». En ese momento, se trataba de una actividad extracurricular, pero después de unos años, en 1922, la universidad decidió hacerlo oficial y obligatorio para todos los estudiantes de derecho. Desde el comienzo se sostuvo que el entonces Consultorio Jurídico tenía un doble propósito, lo que se refleja en las actas del Consejo Directivo de la fecha en que se hizo oficial: por un lado, la necesidad de revertir «la falta de habilidades prácticas de los graduados en derecho» y, por otro, «el hecho de que la universidad debe salir y ponerse en contacto con la gente».<sup>8</sup> De esta forma, el Consultorio Jurídico comenzó a funcionar en 1924. En ese momento, prestaba exclusivamente un servicio de asesoramiento (solo evacuaba las consultas legales). Después de algunos años, el servicio comenzó a cubrir también la representación legal de los que necesitaban un abogado ante una instancia judicial o administrativa, pasando a ser «el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires». Así es como funciona hasta la actualidad.

Si bien el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires es anterior a muchos otros y también a la expansión de la educación práctica en las escuelas de derecho latinoamericanas como fue descrita, se trata de un caso de estudio que podría dar cuenta de algunas variables presentes también en otros consultorios o patrocinios jurídicos de la región. A continuación, destinaré los próximos apartados a desarrollar los resultados que surgieron del estudio de caso.

## **El patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires**

Este apartado está dividido en tres secciones. En la primera haré una breve descripción de las características institucionales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Esto será importante para comprender mejor el funcionamiento de

---

8. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Libro de Actas 1922, Minuta 830, 20/8/1922.

su patrocinio jurídico. En la segunda sección me centraré en cómo está organizada esta instancia de educación práctica y en el tipo de casos con los que se trabaja. Para ello, me basaré en la información de carácter público de la universidad y haré un estudio secundario de algunos datos proporcionados por la misma. Por último, la tercera sección será destinada a la metodología de enseñanza que se utiliza. Los resultados presentados en esta última sección se basan tanto en entrevistas a autoridades y docentes de la universidad como en observaciones exploratorias hechas en distintos cursos de práctica profesional.

### La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

La Universidad de Buenos Aires fue fundada en el año 1821 y su escuela de derecho en 1874. De acuerdo con los últimos datos publicados por la universidad, que corresponden al censo realizado en el 2011,<sup>9</sup> el número de estudiantes de la escuela de derecho ha variado entre los años 1990 y 2011 entre 22.000 y 31.000 personas. Conforme a este censo, las características de los estudiantes que asisten a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires varían en términos de edad y género y, aunque la mayoría fueron a escuelas secundarias privadas antes de la universidad, un importante número proviene de escuelas secundarias públicas. Mientras estudian, la mayoría de los estudiantes declaró que también trabajan o que estaban buscando trabajo (65,4% de ellos dijo que su trabajo representaba su mayor ingreso, con el que cubrían sus gastos personales y sus estudios).<sup>10</sup>

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se dictan tres carreras: Abogacía, Profesorado en Derecho y Traductorado Público. Este artículo está centrado en la carrera de Abogacía. Además de estas carreras, la facultad cuenta con un gran número de posgrados, más de 30 en total contando el programa de doctorado, las maestrías y las especializaciones.

El currículo académico de la carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires se encuentra estructurada en tres ciclos. El primer ciclo, denominado «Ciclo Básico Común», es aquel que sirve como ingreso a las carreras de grado de la universidad. Dura un año y consta de seis materias de las cuales solo dos son específicas de la carrera de grado elegida (en este caso, Abogacía), y las otras cuatro son comunes a la rama del conocimiento a la que esta pertenece (en este caso, ciencias sociales). Luego de este año, los estudiantes comienzan a cursar el ciclo profesional común, que consta de 14 materias consideradas como troncales. Terminado este ciclo, los estudiantes deben elegir una orientación. En el siguiente ciclo, el ciclo profesional

---

9. A pesar de haber realizado diversos pedidos de información más actualizada a la institución, no se obtuvo respuesta, por lo que estos son los últimos datos que se han podido obtener.

10. «Censo de estudiantes 2011», Universidad de Buenos Aires, disponible en [bit.ly/38104v8](http://bit.ly/38104v8).

orientado, los estudiantes deben cursar materias obligatorias que dependerán de la orientación elegida y una cantidad de créditos en materias optativas. Todos los estudiantes deben cursar, finalizando la carrera, el año de práctica profesional.<sup>11</sup>

Al observar la forma en la que está estructurada el currículo académico de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires,<sup>12</sup> podemos notar que el ciclo básico común aspira a brindar a los ingresantes una mirada interdisciplinaria, combinando asignaturas del campo del derecho con asignaturas de otras disciplinas. Además, durante este ciclo los estudiantes toman clases con estudiantes ingresantes y profesores de otras carreras de grado, por lo cual el contacto con otras ramas del conocimiento es aún mayor. Luego, el ciclo profesional común pareciera brindar una base sobre las distintas ramas del derecho, lo que Damaska (1968: 1367) caracterizaría como la vista panorámica, «una presentación panorámica de las ramas más importantes del derecho», que es propia de la educación en países de tradición del *civil law*. También se puede notar un énfasis en asignaturas de derecho privado y que la mayoría corresponde a materias codificadas. Más allá de la asignatura Análisis Económico y Financiero, durante estos primeros años de la carrera de grado no pareciera prioritaria la educación interdisciplinaria. Por otra parte, si miramos las posibles orientaciones que los estudiantes pueden elegir en el ciclo profesional orientado, vemos que estas se corresponden con las ramas tradicionales del derecho.<sup>13</sup> Entre las opciones no se encuentra derecho constitucional, ni filosofía o sociología del derecho.

Tampoco surge del plan de estudios un foco en la enseñanza de destrezas. A pesar de que estas habilidades pueden ser adquiridas en el desarrollo de cada curso, la principal instancia de adquisición de conocimientos prácticos es, durante el último año, la práctica profesional. Esta califica como un curso de un año, de cursada de dos horas tres veces por semana, que otorga un importante número de créditos. Los estudiantes suelen elegir la práctica en función de la orientación que hubieran elegido en el ciclo profesional orientado. La mayoría la lleva a cabo en el Palacio de Tribunales, la sede central del patrocinio jurídico gratuito de la Universidad de Buenos Aires.

En relación con la organización institucional, la facultad se encuentra dividida en Departamentos Académicos que también se identifican con las ramas principales del derecho en la tradición continental. Es así que la facultad cuenta con dos departamentos de derecho privado, dos de derecho público, uno de derecho económico-

---

11. Quienes demuestran haber trabajado un año en el Poder Judicial están exentos de realizar este año de práctica profesional.

12. «Carrera de Abogacía», Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, disponible en [bit.ly/3dyq5Qx](https://bit.ly/3dyq5Qx).

13. Derecho público administrativo, derecho internacional público, derecho penal, derecho privado, derecho empresarial, derecho laboral y de la seguridad social, derecho tributario y derecho notarial, registral e inmobiliario.

empresarial, uno de derecho penal, uno de derecho laboral, uno de derecho procesal. Además, existen dos departamentos de filosofía del derecho y de ciencias sociales, y un departamento de práctica profesional. Las materias se organizan al interior del departamento en cátedras y, dentro de cada cátedra, los profesores están estratificados en categorías: titulares, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y auxiliares docentes. El gobierno de la facultad se encuentra en cabeza de un decano y un Consejo Directivo integrado por representantes de un claustro de docentes, un claustro de estudiantes y un claustro de graduados. La mayoría de las decisiones son tomadas en reuniones abiertas del Consejo con los votos de la mayoría de los representantes. Algunas decisiones deben ser aprobadas, a su vez, por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es una de las escuelas de derecho más antiguas de Argentina y, como puede verse tanto del número de estudiantes, como del de docentes y su estructura, se trata de una facultad masiva y a la vez diversa en su composición estudiantil, lo que se relaciona, en gran parte, con la gratuidad de la matrícula y la oportunidad de realizar los estudios trabajando simultáneamente. La gran estructura de la facultad (al igual que la de la universidad a la que pertenece) la vuelve, a su vez, tremendamente burocrática. Esto, junto con el proceso descrito de toma de decisiones, hace que la introducción de cambios importantes en el currículo sea muy compleja. De hecho, en los últimos treinta años el plan de estudios fue cambiado solo en dos oportunidades (en 1985 y 2004). Por otro lado, existe en la Universidad de Buenos Aires un ideal de autonomía, en ocasiones sobrevalorado, que impide una imposición muy estricta de contenidos a los profesores a cargo de los cursos. Esto implica que la introducción de contenidos y metodologías novedosas de enseñanza muchas veces queden librados a la voluntad y conocimientos de los docentes. Por otra parte, a esto se le suma una visión tradicional del derecho que se ve reflejada tanto en la organización curricular como en la organización institucional de los departamentos académicos, que no favorece ni una mirada transversal interdisciplinaria ni tampoco una enseñanza enfocada en destrezas para el ejercicio de la profesión.

### La organización de la práctica profesional

Como se ha explicado, la práctica profesional de derecho de la Universidad de Buenos Aires se enmarca en su patrocinio jurídico gratuito, del cual los estudiantes deben participar para terminar su carrera. Cada año, alrededor de 2200 estudiantes tienen que comenzar su práctica profesional.<sup>14</sup> Pueden optar entre una oferta de 112 cursos,

---

14. Información proporcionada por directivos de la práctica profesional de la Universidad de Buenos Aires.

cada uno de los cuales se encuentra a cargo de un docente que se desempeña en su actividad profesional como abogado litigante.<sup>15</sup> La mayoría de los cursos funcionan en la sede central del patrocinio que se ubica en el Palacio de Justicia de la Nación, donde también funciona la Corte Suprema de Justicia de la Nación y otros juzgados federales. Los cursos están divididos en áreas temáticas: civil, familia, administrativa, penal, laboral y notarial.

El patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires opera solo en la jurisdicción de Buenos Aires, y para que una persona pueda acceder al servicio basta demostrar la falta de ingresos adecuados para solventar el pago de un abogado particular. El patrocinio toma todos los casos que se presentan sin criterios adicionales a la vulnerabilidad socioeconómica. Entre febrero y julio de 2019, el patrocinio ya ha tomado alrededor de 7.000 clientes.<sup>16</sup>

Las señaladas áreas temáticas asignadas por comisión se condicen con la división tradicional entre ramas del derecho. Es así como si el docente a cargo de una comisión considera que el caso no corresponde a su rama, este puede ser derivado a otra comisión. Por ejemplo, si el caso entra a una comisión de penal y luego el docente entiende que no existe ningún hecho delictivo involucrado, pero sí cuestiones de derecho de familia a resolver, el caso es derivado a la «comisión de familia». A su vez, si un mismo caso tiene una faceta penal y una de familia, el caso puede ser trabajado por dos comisiones en simultáneo, en las que cada una tiene el manejo del aspecto de su especialidad.

Directivos de la facultad identificaron esto con el área de experticia de los docentes a cargo de cada curso. Sin embargo, este esquema presenta diversos problemas. A nivel pedagógico, impide que los estudiantes comprendan el derecho de forma holística, reproduciendo la idea de que cada área es autónoma e independiente. No se desconoce que actualmente la especialización es necesaria y se encuentra cada vez más intensificada. Sin embargo, en una instancia de aprendizaje práctico se debería priorizar la transmisión de las habilidades que le permitan al estudiante analizar un caso en todas sus dimensiones, buscando alternativas integrales que, en muchos casos, requieren el trabajo sobre más de un área, estableciendo un juego entre las distintas ramas tradicionales del derecho, rompiendo con su separación estanca, e incluso tomando al derecho en su relación e interdependencia con otras disciplinas y variables, como son la social, la económica o la política. Además, resulta dudoso que dichas «áreas de experticia» de los profesionales sean coincidentes con las ramas tradicionales del derecho. Como se verá más adelante, un modelo superador podría implicar la división de la práctica profesional en áreas, pero estas deberían aproxi-

---

15. Al 2014, el número de docentes trabajando en el patrocinio era alrededor de 800 (Zoppi, 2014: 29).

16. Información proporcionada por directivos del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires.

marse más a diversos conflictos que a ramas del derecho (por ejemplo: ambiental, violencia de género, violencia institucional, corrupción, derechos sociales económicos y culturales).

Por otro lado, desde el punto de vista de la función social del patrocinio, este esquema resulta poco eficiente para los consultantes, y muchas veces hasta desgastante, lo que impide la generación de un sistema eficaz de acceso a la justicia. Es necesario tener presente que se trata de personas de bajos recursos que, en muchos casos, para asistir a las consultas deben asumir costos como la pérdida del presentismo o hasta la remuneración de una jornada laboral, el pago de asistencia para el cuidado de sus hijos o personas a cargo, el precio del transporte, etcétera. Tener que atravesar por distintas comisiones tiene costos económicos y emocionales (tener que contar el relato varias veces ante personas distintas) que no deben perderse de vista.

Dicho esto, es importante señalar que existen esfuerzos por ampliar esta mirada tradicional desde una perspectiva interdisciplinaria y por brindar un servicio de acceso a la justicia que vaya más allá del rol del patrocinio frente a causas judiciales o conflictos administrativos. La Universidad de Buenos Aires cuenta con un cuerpo de psicólogos y asistentes sociales que, en caso de considerarlo necesario, brindarán atención a los consultantes. Sin embargo, al 2014 este cuerpo de psicólogos y asistentes sociales estaba conformado solo por 5 profesionales (Zoppi, 2015: 19) que, teniendo en cuenta el número de casos recibidos, resulta bastante bajo.

Por otra parte, existen ciertas comisiones que operan de forma externa y que funcionan a través de convenios con entidades estatales y organizaciones no gubernamentales.<sup>17</sup> Los estudiantes que se orientan hacia una profesión de derechos humanos suelen llevar a cabo su año de práctica profesional en alguna de estas comisiones, cursando en las mismas sedes de las organizaciones o entidades estatales. El trabajo en estas comisiones posee características distintas, que las acercaría más a un modelo clínico. Retomaré el caso particular de estas prácticas más adelante. En definitiva, se trata de 8 de las 112 comisiones.

Desde 2014, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires ha producido una serie de anuarios destinados a describir el trabajo realizado por el patrocinio. Hasta ahora, se han publicado tres anuarios.<sup>18</sup> El primero estuvo orientado

---

17. Es el caso de las comisiones que funcionan en las sedes de las ONG CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales); ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia); CISALP (Centro de Investigación Social y Asesoría Legal Popular); y Poder Ciudadano, que trabajan sobre diversas temáticas de derechos humanos; CAREF (Comisión Argentina para los Refugiados y Migrantes), que trabajan sobre derechos migratorios; FARN (Fundación Ambiente y Recursos Naturales), que trabajan sobre temáticas de medio ambiente; los prácticos de la Procuración Penitenciaria y del Centro Universitario de Devoto, que trabajan sobre derechos de personas privadas de libertad.

18. El primero corresponde al año 2014 (Zoppi, 2015), el segundo al 2015 (Zoppi, 2016) y el tercero a los años 2016 y 2017 (los datos de ambos años son presentados de forma conjunta) (Zoppi, 2019). Para



en mostrar de forma descriptiva casos trabajados durante ese año por las distintas comisiones, y los últimos dos incorporaron una presentación de datos sistematizados sobre los casos atendidos.

Si comparamos los datos de 2015 con los de 2016 y 2017, aunque el tiempo entre estos años no es mucho, podemos observar que la cantidad de casos que ingresaron ha aumentado. En 2015, ingresaron 8.219 casos y durante 2016 y 2017, 21.982. Según autoridades de la facultad, «actualmente, que hay una crisis [económica], la demanda del «práctico» se incrementa; en los momentos de mayor bonanza, la demanda del «práctico» disminuye».

En relación con las características sociodemográficas de los clientes, el mayor porcentaje fueron mujeres, tanto en 2015 (65,30%) como en 2016 y 2017 (61%). Estas proporciones varían según el tema, siendo mayor, por ejemplo, la proporción en los cursos de «familia». Aunque los porcentajes en relación con el rango etario son muy similares, hubo un aumento en los clientes menores de 30 años (que representaron el 25,30% en 2015 y el 33,01% en 2016 y 2017). Esto también podría estar relacionado con las crisis económicas que tienden a afectar más a los jóvenes. También es interesante notar que, aunque el mayor porcentaje de clientes son argentinos, el número de extranjeros (principalmente de países latinoamericanos) también ha aumentado: en 2015, los argentinos representaron el 71,41% de los clientes, mientras que en 2016 y 2017 el 64,16%. La cantidad de personas sin trabajo o que trabajan en condiciones precarias también aumentó: fueron 42,60% en 2015 y 47,93% en 2016 y 2017.

La mayoría de los casos atendidos en el patrocinio jurídico gratuito de la Universidad de Buenos Aires son casos de derecho de familia y casos de violencia doméstica. Durante 2016 y 2017, los casos que aumentaron más fueron los casos penales (del 9,68% en 2015 al 11,31% en 2016 y 2017) y, especialmente, los casos catalogados como de «derecho administrativo», que involucran cuestiones relacionadas con los derechos económicos y sociales, como salud y vivienda, que aumentaron del 0,47% en 2015 al 4,17% en 2016 y 2017.

En la **tabla 1** se detalla la cantidad de casos recibidos por curso y por año.

Como se puede ver en los datos, la cantidad de clientes recibidos por el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires es inmensa. Desde el punto de vista del derecho de acceso a la justicia, esto no es menor, especialmente en países como Argentina, donde las tasas de pobreza son muy altas y hay muchas personas que encuentran obstáculos importantes en la satisfacción de sus derechos. Veamos qué ocurre con el fin pedagógico.

## ¿Cómo se enseña en la práctica profesional de la Facultad de Derecho de la

---

más información, véase «Práctica profesional», Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, disponible en [bit.ly/2NoRCtb](https://bit.ly/2NoRCtb). El anuario que contiene datos sobre 2018 aún no se ha publicado.

**Tabla 1.** Casos recibos en el Patrocinio Jurídico de la UBA por curso y por año.

	2015	2015%	2016-2017	2016-2017%
Derecho administrativo	39	0.47%	535	4.17%
Derecho civil	2735	33.28%	3252	25.35%
Derecho de familia y violencia doméstica	3423	41.65%	5154	40.18%
Derecho penal	796	9.68%	1451	11.31%
Derecho laboral	291	3.54%	452	3.52%
Otros	945	11.38%	1893	15.46%
Total*	8219	100,00%	12827	100,00%

\* Estos números corresponden a los casos que efectivamente recibieron patrocinio jurídico, representación legal (no tienen en cuenta los casos en donde simplemente se realizó una consultoría legal)  
Fuente: A partir de los datos obtenidos en «Práctica profesional», Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, disponible en [bit.ly/2Nx3lQT](https://bit.ly/2Nx3lQT).

## Universidad de Buenos Aires?

El patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires en el Palacio de Tribunales recibe, como se vio reflejado en la sección anterior, una gran cantidad de consultantes por día. En general, los consultantes son recibidos en primera instancia por un profesor coordinador, encargado de realizar la primera entrevista y derivar el caso, y luego a un curso y docente, de acuerdo con las áreas señaladas (derecho civil, penal, familia, etcétera). Se le da un turno al consultante para que vuelva otro día a ser atendido por este curso asignado. La primera entrevista hecha en el curso es generalmente tomada por los estudiantes y, de acuerdo con directivos de la facultad, es una de las instancias más importantes y desafiantes para ellos:

No solo es el momento en el cual comienzan a hacer el encuadre jurídico, sino que, además, como es su primer encuentro con estos clientes, pueden visualizar las limitaciones en relación con la comunicación y las dificultades que manifiestan los consultantes o los clientes para poder expresar lo que les está pasando (Profesor 1).

Luego de esta primera entrevista, los estudiantes con el docente deciden la estrategia a llevar adelante. El grado de autonomía de los estudiantes en este proceso depende en un alto grado de cada profesor a cargo de los cursos. A menudo, los clientes vuelven a realizar nuevas consultas o a firmar escritos y presentaciones.

En las observaciones exploratorias llevadas a cabo en el patrocinio, se pudieron observar las características del espacio en donde este se desarrolla (que es también, para no perderlo de vista, donde se atienden a los clientes). En primer lugar, el piso designado para el patrocinio, el octavo del Palacio de Tribunales, cuenta con una sola entrada y salida, y no tiene acceso para personas en silla de ruedas. Los consultantes deben esperar a ser atendidos en una pequeña sala de espera. Los cursos se desarro-

llan en aulas no muy grandes, bastante ruidosas, con bibliotecas con una importante cantidad de papeles (que se tratarían supuestamente de expedientes judiciales) y con dos o tres mesas grandes alrededor de las cuales los estudiantes se sientan en grupos. Durante las dos horas de cursada del práctico por día, los docentes tienden a pasar por las mesas canalizando las dudas de los estudiantes. Sin embargo, cada grupo trabaja por separado y no se observa mucha interacción entre ellos. Cada grupo maneja sus propios casos y clientes sin tener particular interés en lo que pasa en la mesa contigua.

De las conversaciones que se tuvieron con los estudiantes, muchos señalaron que la mayoría de los casos eran trabajados de forma muy similar. De hecho, una de ellas dijo: «Nuestra opinión no es muy importante. Todo está preestablecido. Dependiendo de la jurisdicción, los plazos pueden variar, pero todo responde a un mismo orden, el proceso está predeterminado» (Estudiante 1).

En otro caso, cuando se le preguntó a un grupo de estudiantes cómo era su metodología de trabajo, estos respondieron:

Básicamente es siempre la misma: vamos a los juzgados a ver el expediente, nos fijamos en cuál es el próximo paso procesal y hablamos con el profesor para chequear qué hacer. Cada semana nos dividimos las tareas, que son principalmente ir a los tribunales a ver los expedientes y armar los escritos judiciales. Dividimos las tareas para que a cada uno le toque un tribunal (Estudiante 2).

Las observaciones exploratorias dieron cuenta de que los estudiantes lidiaban con los distintos casos de una forma mecánica, tratándolos de forma prácticamente idéntica sin discusiones profundas. A su vez, los estudiantes no señalaron entre las actividades más frecuentes que realizaban la del debate en torno a las estrategias a seguir.

Autoridades y docentes del práctico, por su parte, reconocieron también que:

Hay un aprendizaje que es mecánico, en el sentido de que cuando uno recibe un caso y realiza el encuadre jurídico uno mecánicamente sabe cuál es el procedimiento a seguir, cuál es la evidencia que es efectiva, cómo debe ser articulado, hay ciertos pasos mecánicos que son reiterados. Por otra parte, existe otra instancia que tiene que ver con el pensamiento, el razonamiento. No importa si es un juicio sencillo, hay que pensar en las diferencias entre esa situación específica y otras, que son siempre muchas (Profesor 1).

De la última parte de esta reflexión surge que, muy posiblemente, uno de los principales inconvenientes que obstaculiza la reflexión profunda y el debate es la enorme cantidad de casos y no simplemente una falta de conciencia sobre la importancia de esa reflexión por parte de los docentes. De cualquier manera, esto pareciera no llegar a ser aprehendido por los estudiantes, quienes, en líneas generales, no se mostraron críticos de las dinámicas de trabajo.

Un profesor del Departamento de Práctica Profesional entrevistado en esta investigación remarcó también como un obstáculo que presentan los alumnos que llegan a la instancia de práctica profesional el hecho de que muchos no cuentan con conocimientos sobre cuestiones básicas de la profesión:

Como docente del práctico, me gustaría que los alumnos lleguen con un conocimiento un poco mayor al que llegan [...] Entre derecho procesal civil, que lo ven en el primer año y medio de la carrera (dentro de los primeros tres cuatrimestres), hasta el práctico, que lo ven en el cuatrimestre número 14 de la carrera, pasaron 10 cuatrimestres, 8 cuatrimestres, 4 años, mínimo 3 años. En esos 3 años los estudiantes no ven—salvo el que trabajó en un estudio jurídico— ni siquiera cómo redactar una cédula (más allá de que hoy lo tenés disponible en internet), un escrito (Profesor 2).

Por este motivo, los profesores de la práctica profesional deben comenzar brindando conocimientos básicos. Un año en estas condiciones no resultaría suficiente. Por otra parte, los directivos de la facultad reconocieron como un desafío que:

Hoy la profesión del abogado se diversificó. Entonces, vos tenés que pensar otro tipo de práctica. El abogado da clases, el abogado investiga, el abogado trabaja en el Estado, el abogado hace dictámenes, el abogado asesora empresas, el abogado asesora gobiernos, y todas esas áreas no están cubiertas en el práctico. Entonces, el práctico debiera ir hacia un trabajo necesario desde esas áreas en primer lugar, y en segundo lugar la llegada de los alumnos con un poco más de conocimiento.

El paso por el patrocinio jurídico fue marcado por los estudiantes como uno de mayor importancia. Ellos también destacaron la falta de enseñanza en destrezas a lo largo de la carrera, lo que tornaba aún más relevante el año de práctica profesional al finalizar. Algunos estudiantes destacaron el valor social que tendría el patrocinio, especialmente enmarcándolo en una universidad pública y gratuita, sostenida «por los impuestos de todos los ciudadanos» (Estudiante 3).

Es posible que el contacto directo con los consultantes sea una de las instancias de mayor aprendizaje para los estudiantes universitarios. Cómo se realizan entrevistas con clientes es una de las herramientas que se observó que ellos estaban aprendiendo a hacer de forma consistente. Por otro lado, el aprendizaje de otras destrezas, la reflexión crítica, el debate en torno a la elaboración de buenos argumentos, las estrategias disponibles, la prueba recabable, así como discusiones en torno a cuestiones de ética profesional, reglas de confidencialidad, honestidad y conflicto de intereses, no se ven presentes con tanta claridad.

### **Tensiones en la enseñanza práctica en derecho en una universidad con rasgos tradicionales**

Está claro que la gran cantidad de casos que maneja el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires solo es posible por la enorme cantidad de estudiantes que transita la práctica profesional por año. En otras palabras, llevar adelante un servicio así requiere necesariamente que el espacio esté inserto en una universidad masiva. En líneas generales, estas universidades masivas son, a su vez, las más tradicionales (las más nuevas universidades privadas, en cambio, tienen una matrícula mucho más reducida).

Un primer aspecto importante a mencionar es que, si bien la práctica profesional de derecho de la Universidad de Buenos Aires tiene mucha antigüedad, actualmente sigue inserta en un currículo que no pareciera darle relevancia a la enseñanza de destrezas. Como fue descrito en el apartado titulado «La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires», de la lectura del plan de estudios de la carrera no surge la inclusión de materias obligatorias o troncales de enseñanza práctica más allá de este último año de práctica profesional. Esto mismo fue señalado como negativo por el profesor entrevistado, al igual que por los estudiantes con los que se pudo conversar. La demanda de enseñanza práctica fue lo que dio origen al consultorio jurídico a principios del siglo XX. Habiendo transcurrido casi 100 años desde su incorporación como instancia obligatoria en la Universidad de Buenos Aires, es primordial pensar en las formas en las que esta debe ser complementada y respaldada por el currículo universitario en su conjunto. Si la resolución del Ministerio de Educación indica como obligatoria la enseñanza práctica, la Universidad de Buenos Aires debería aprovechar para intensificar y mejorar lo que comenzó hace tantos años. En el apartado «Registro de buenas prácticas» de este artículo, se comentará sobre una observación realizada en un curso de la práctica profesional donde, a partir de un caso simulado, se buscaba transmitir diversas destrezas en el marco del desarrollo de un juicio civil. Este curso observado permitió ver lo que el profesor <sup>1</sup> señalaba como problema: la falta de conocimientos básicos sobre los procedimientos. Sin intenciones de magnificar la importancia de ciertas tareas sencillas que deben hacerse en los procesos judiciales (como dijo el profesor, los modelos de oficios se encuentran en internet), lo cierto es que una práctica profesional resultaría mucho más rica si pudiese darse por sentado el conocimiento sobre ciertas cuestiones burocráticas, que la misma práctica legal obliga a saber, para pasar a discusiones más sustanciales de los casos. Si los docentes deben detenerse en la transmisión de estos conocimientos, la de otros se retrasa o, peor aún, nunca llega. Por su parte, los estudiantes se quedan con la idea de que estas tareas sencillas son tan importantes que ven a la práctica profesional como el mero ejercicio de cuestiones mecánicas. En una de las conversaciones, la estudiante <sup>1</sup>mencionó que «la facultad no brinda lo necesario para ser un buen abogado». Ante la pregunta de a qué se refería con «ser un buen abogado», ella respondió que «la facultad no enseña a iniciar un expediente».

En segundo lugar, la gran cantidad de casos manejados por cada comisión pue-

de traer ventajas y desventajas. Como ventajas, se podría pensar que los estudiantes tienen acceso a una variedad mayor y más diversa de casos, personas y problemas. Sin embargo, como ya se sugirió, la forma en la que están organizadas las comisiones hace que esta variedad no sea tan significativa. La estructura organizacional de la práctica profesional de la Universidad de Buenos Aires responde a la lógica de la división entre ramas tradicionales del derecho, lo que se ve reflejado en el currículo académico de la carrera y en la organización institucional de la facultad. Anteriormente, he mencionado cómo esto puede impactar de forma negativa tanto en el fin pedagógico como en el fin social.

Por otro lado, la práctica del derecho no responde a esta división tajante entre ramas del derecho. Reconociendo que, dada la enorme cantidad y variedad de casos que recibe el patrocinio de la Universidad de Buenos Aires, resulta mucho más sencillo manejarlos si estos están agrupados en áreas con docentes especializados en cada materia, resultaría más interesante organizar una práctica profesional en base a «problemáticas» más que en «ramas». La Universidad de Buenos Aires ha avanzado en la generación de estadísticas sobre los casos recibidos. Intensificando esta metodología se podría armar un esquema que responda a las problemáticas más tratadas y definir las comisiones en función de esto. Es posible, por ejemplo, que sean necesarias muchas comisiones especializadas en violencia de género. Sin embargo, si la práctica profesional universitaria estuviera organizada de esta manera, no habría problema en que estos casos fueran tratados, si así lo requirieran, desde el derecho de familia y el derecho penal en forma conjunta y simultánea. Esto beneficiaría tanto a los clientes como a los estudiantes. Otra área que podría surgir como relevante es la de derechos económicos, sociales y culturales, ya que, como se ha visto, los casos catalogados actualmente como «derecho administrativo» (salud y vivienda) han aumentado en el último tiempo.

Por otra parte, en el apartado anterior se mencionaron temas como «ambiente» o «corrupción». De los datos que tenemos actualmente podríamos asumir que estos no resultarían tan urgentes como para crear comisiones especializadas en ellos. Sin embargo, esto es así si miramos a la práctica profesional como un ámbito en donde se hace litigio exclusivamente y se trabaja solamente sobre los casos de los clientes que se acercan al patrocinio. Más allá de estos casos, podría pensarse en temas de relevancia actual sobre los cuales armar prácticas que vayan más allá del litigio. En resumen, las comisiones podrían estructurarse: i) de acuerdo con las problemáticas que se reciben en el patrocinio en mayor cantidad; y ii) de acuerdo con temas de relevancia actual.

Como tercer punto, y relacionado con lo anterior, el hecho de que la práctica profesional esté solo orientada al ejercicio liberal de la profesión también resulta cuestionable. Como señalaba el profesor 1, la práctica profesional del derecho se ha

vuelto cada vez más diversa. Un modelo superador podría incluir, por ejemplo, «laboratorios» (lo que en Estados Unidos se ha implementado como *policy labs*), en los cuales el trabajo central de los estudiantes pase por el relevamiento de información de campo, la elaboración de estadísticas que sirvan como base para la elaboración de políticas públicas o la realización de actividades de monitoreo de la actuación de instituciones estatales. Todas estas actividades requieren herramientas específicas en investigación, herramientas que muy posiblemente los estudiantes no hayan adquirido en el desarrollo de sus estudios de grado, y la adquisición de una mirada que vaya más allá de lo establecido tanto en las leyes como en las regulaciones procedimentales. En el apartado siguiente se comentará sobre uno de los cursos del patrocinio, que tendería a este modelo, y que podría ser entendido, en este sentido, como un avance.

Además, a este tipo de prácticas, se opondría a una visión tradicional de la enseñanza legal que, como he dicho, no favorece una visión multidisciplinaria transversal, ya que requerirían necesariamente el trabajo con otras disciplinas y profesionales de otras áreas, como economistas, politólogos y sociólogos. Su intervención no debería ser subsidiaria,<sup>19</sup> sino central en la elaboración de las estrategias a seguir. Esto no solo devendría en mejores soluciones, sino que pondría en contacto a los estudiantes con otras disciplinas. Si limitásemos las prácticas a temáticas específicas, de acuerdo con el tema se podrían definir los profesionales que deberían formar parte: un laboratorio de políticas ambientales, por ejemplo, requeriría ambientalistas; uno en urbanización, podría requerir ingenieros y geógrafos; uno centrado en el relevamiento de *fake news*, podría requerir comunicadores sociales; y uno centrado en corrupción, requeriría politólogos.

Como cuarto punto a destacar, podemos retomar la forma en la que los estudiantes se acercan a los clientes y a los casos. Hemos visto cómo los estudiantes que atraviesan la instancia de práctica profesional en la Universidad de Buenos Aires toman a las distintas consultas como muy similares, trabajando sobre los casos como algo rutinario y mecánico. Incluso llegan a ver consultas similares como idénticas, proponiendo siempre las mismas alternativas de resolución. El escaso tiempo con el que cuentan puede resultar en un análisis de los casos poco exhaustivo y la similitud entre ellos un incentivo para repetir procedimientos establecidos previamente. La reflexión crítica y el debate se vuelve, así, menos frecuente. Esto, en definitiva, no es más que un reflejo de la cultura legal en la que los estudiantes de derecho se insertan.

Por un lado, si el dictado de las asignaturas por parte de los docentes puede ser descrito como se hizo en el primer apartado de este artículo, ellos llegan a una instancia práctica sin haber ejercitado previamente el debate, la crítica y la confrontación

---

19. Si bien se ha descrito que el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires se encuentra conformado por un grupo reducido de psicólogos y trabajadores sociales, su función es de apoyo a los consultantes y no intervienen en la resolución jurídica de los casos.

de argumentos. Lo que dice el profesor es lo correcto y, cuando se traslada esto a una instancia práctica, los estudiantes se convierten en meros ejecutores de directrices. Asimismo, la relación que se construye entre el docente y el alumno durante los años de grado es, en parte, una causa de que los últimos se vean como dependientes del conocimiento de un superior, de quien esperan obtener, incluso, los modelos que se encuentran fácilmente con una búsqueda rápida en Google.

Por el otro, podríamos afirmar que gran parte de la práctica jurídica es concebida por los mismos profesionales del derecho como actos de rutina burocráticos. Retomando la idea que surgió al principio, no es sorprendente que modelos como este hayan surgido y hayan permanecido funcionando durante tantos años. En América Latina, la expansión del Estado derivó en una profesión estratificada, donde muchos abogados jóvenes se dedican a realizar tareas sencillas y burocráticas. Al mismo tiempo, la expansión de la educación superior y el crecimiento de las ciudades tuvieron como consecuencia el aumento en la cantidad de estudiantes de derecho y la diversificación en términos sociales. Teniendo en cuenta estas dos cosas, es fácil imaginar que los mismos estudiantes son los que reclamen una práctica profesional con el que puedan aprender cómo realizar estas tareas sencillas y burocráticas que probablemente serán las que necesitarán para entrar en el mercado laboral. La expansión del Estado tiene otra consecuencia: dificulta que los ciudadanos ejerzan sus derechos por su cuenta. Si agregamos esto a una situación económica inestable, los problemas de acceso a la justicia aumentan. Cada vez más personas necesitan abogados, no para resolver conflictos grandes y complicados, sino también para ayudarlos a ejecutar tareas simples.

A pesar de reconocer esta situación, es importante seguir apostando por una práctica profesional más sustantiva. La práctica profesional en las condiciones descritas no rompe con la visión del derecho como ámbito independiente, imparcial y necesariamente coherente que, como se ha visto, es propio de la tradición continental. Dificulta la reflexión en torno a las incoherencias del derecho y las injusticias del propio sistema. En este sentido, agregarle un compromiso por la protección de los derechos de ciertas poblaciones más vulnerables no implica necesariamente la adopción de una postura crítica en torno a cómo el derecho es ejercido.

El modelo clínico muy brevemente descrito en el segundo apartado nos podría proveer de algunas pautas interesantes para la mejora en las dinámicas de la metodología de enseñanza-aprendizaje, incluso en espacios distintos como lo son los consultorios y patrocinios jurídicos. Se trata de dos modelos que difieren tanto en la cantidad como en la forma en la que se seleccionan los casos, y esta es una diferencia importante. A pesar de ello, el espíritu deliberativo de las clínicas jurídicas podría recuperarse, por lo menos como un ideal al que se aspira, intentando buscar las formas de la incorporación de instancias de debate, de puesta en común de estrategias posibles a seguir y de discusión crítica en torno a la profesión.



Por último, un problema propio de la educación jurídica universitaria en América Latina le es aplicable a la docencia en instancias prácticas: la baja profesionalización docente y su precarización laboral. En las entrevistas a los profesores y a las autoridades de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, señalaron esto como un problema de mayor envergadura. En ambos casos, lo hicieron en relación con la responsabilidad que asumen los docentes de la práctica profesional que, a su entender, es mayor que aquella que asumen otros docentes. Sin adentrarme en este punto (es cierto que más allá del trabajo en las comisiones los docentes del práctico deben asistir a juicios, mediaciones, etcétera, aunque otros docentes deberían dedicar un tiempo quizás equivalente a preparar las clases, formarse en investigación, asistir a congresos), como se dijo en el primer apartado, una de las razones que llevan a la baja calidad de la docencia universitaria es que la mayoría de los profesores, al no ser *full time*, no tienen tiempo suficiente para dedicarle a la reflexión en torno a su propio rol como docente y a la mejora en las metodologías de enseñanza, lo que hace que terminen reproduciendo las prácticas en las que se formaron.

Hasta aquí he planteado algunos puntos conflictivos que pudieron observarse en la práctica que se tomó como caso de estudio, intentando trazar una línea explicativa entre ellos y el contexto de educación legal en el que están insertos. De las observaciones también surgieron algunas experiencias que catalogaré como «buenas prácticas» dentro de la misma práctica profesional de derecho de la Universidad de Buenos Aires. Las destacaré a continuación.

### **Registro de buenas prácticas**

#### Los prácticos externos: el práctico en la Procuración Penitenciaria de la Nación

Como se adelantó, los estudiantes de abogacía de la Universidad de Buenos Aires tienen la posibilidad de realizar su práctica profesional en los llamados «cursos externos», que funcionan por fuera del Palacio de Justicia, en articulación con organizaciones no gubernamentales y entidades estatales. Si bien también forman parte del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires, las metodologías utilizadas parecen ser, en varios aspectos, más parecidas a las del método clínico. Muchos de quienes orientan su carrera a los derechos humanos toman la decisión de hacer su práctica en estos cursos. La proporción de estos últimos es muy menor en relación con los cursos del Palacio de Tribunales.

En esta investigación se hicieron entrevistas a los coordinadores de dos de estos cursos, uno de los cuales está articulado con el Centro de Estudios Legales y Sociales, y el otro con la Procuración Penitenciaria de la Nación. Además, se realizó una observación exploratoria en el curso de la Procuración Penitenciaria. Ya que la información recabada es más completa con respecto a este último curso, se describirán

aquí las conclusiones a las que se arribó principalmente tomándolo como ejemplo.

Una primera cuestión que surge cuando vemos el trabajo en el práctico de la Procuración Penitenciaria es que, a diferencia de lo que ocurría en los prácticos del Palacio de Tribunales, los casos a trabajar son seleccionados por los profesores. Es así que los consultantes no llegan a esta instancia en búsqueda de asesoría o patrocinio legal, sino que es la misma institución la que va a buscar los casos. Esto es un poco distinto en el caso del Centro de Estudios Legales y Sociales, ya que, al igual que el práctico del Palacio de Tribunales, los estudiantes con la supervisión de un profesor se encargan de realizar una gran cantidad de entrevistas de consultantes que se acercan a la institución. A pesar de ello, el equipo del Centro de Estudios Legales y Sociales decide qué casos continuarán siendo trabajados por los estudiantes y cuáles serán tratados por los equipos estables del Centro de Estudios Legales y Sociales, por lo cual el número de casos con los que los estudiantes trabajarán se reduce notablemente.

Un aspecto interesante del práctico en la Procuración Penitenciaria es que el rango de actividades que realizan los estudiantes excede el litigio, justamente un aspecto criticado en el apartado anterior. Conforme a lo señalado por el coordinador Ramiro Gual:

El práctico de la Procuración Penitenciaria supone algunas particularidades. Primero, que no necesariamente es un práctico pensado para el litigio. La Procuración Penitenciaria litiga entre otras cuestiones, la Procuración Penitenciaria tiene una práctica y una experiencia mucho más vinculada con el monitoreo y la inspección de espacios, de registro e investigación, que con el litigio de cuestiones de incidencia penal o no penal en tribunales [...] Encima, cuando litiga, no necesariamente lo hace como parte, sino más como *amicus*.

De las intervenciones que hacen los estudiantes, algunas tienen que ver con litigar, algunas tienen que ver con seguimiento de causas que se están litigando y otras tienen que ver con entrar a monitorear un pabellón, con aprender cómo se entrevista a un detenido.

Desde el año pasado venimos incluyendo que participen de algún modo en la construcción colectiva de algún proyecto de investigación y luego tratar de hacer algunas estrategias de investigación en el campo. Que les sirva a ellos como un insumo para después hacer algún tipo de producto académico.

El segundo aspecto —que se comparte con el caso del práctico con el Centro de Estudios Legales y Sociales— se relaciona con la metodología por trabajo, que aspira al debate profundo en torno a los casos y las estrategias. Con respecto a esto, Gual dijo explícitamente que:

Nosotros hemos hecho algún intento de algunas cosas asemejarlo un poco más a la práctica de una clínica. Con algunos casos que a la Procuración Penitenciaria le interesan especialmente —generalmente vinculados con tortura o con muertes bajo

custodia— lo que hacemos es que los estudiantes consiguen las copias de la causa, o a veces ya las tenemos y se las aportamos nosotros, evalúan el caso [...] lo presentan, lo discuten con sus compañeros, proponen propuestas.

Gual pone el siguiente ejemplo sobre una discusión que se daría en el práctico siguiendo este método:

Una investigación por una muerte que llegó hasta un cierto punto, ¿tiene color para avanzar o no lo tiene? ¿Por dónde avanzarían ustedes? ¿Qué líneas de indagación propondrían? ¿Qué medidas de prueba propondrían? Estamos en condición para producirla nosotros esa prueba? No tenemos el soporte técnico para hacerlo, necesitamos que las produzca otro, pero ¿la podemos proponer? ¿Nos presentamos como querellantes o no? Ese tipo de decisiones a tomar. Y eso funciona bastante bien, hace dos años que lo implementamos. Hay una discusión y, después de esa discusión, quien traía el caso es el encargado de hacer lo que se diga a partir de eso.

En la observación exploratoria realizada en el curso, se pudo corroborar la dinámica que explicó Gual en la entrevista. El espacio físico en donde se juntan los estudiantes es, de por sí, muy distinto al descrito en el caso del Palacio de Tribunales. Se trata de un salón en una de las sedes de la Procuración Penitenciaria que cuenta con una gran mesa redonda alrededor de la cual los estudiantes se sientan a discutir.

En este caso, al igual que en los otros cursos observados, los estudiantes se encontraban también divididos en grupos, pero durante las dos horas de cursada observada, estos grupos se fueron turnando para comentar al resto de los compañeros (que no pertenecían a sus grupos) y a sus docentes alguno de los casos con los que estaban trabajando. Esto es bastante distinto a lo que ocurre en el práctico de tribunales, donde se observó que varios grupos trabajaban simultánea e independientemente en sus casos. Por otra parte, durante estas horas de cursada no se recibieron clientes ni se realizaron entrevistas, fueron dos horas de discusión sobre los casos sin intervenciones.

El día de la observación tenían asignados tres casos para la discusión. La forma en la que los estudiantes presentaban los casos era esquemática: primero los hechos, luego la prueba que había en la causa y luego las estrategias posibles. Los estudiantes conocían muy bien los casos con los que estaban trabajando, al igual que sus profesores. Si bien todos los estudiantes prestaban atención mientras sus compañeros hablaban, en general la conversación se daba entre el profesor y los estudiantes involucrados en el caso (el grupo). Sin embargo, cuando los estudiantes miraban solo al profesor, este les señalaba que debían hablarle al resto de las personas en la mesa. Se notaba un esfuerzo por parte de los profesores de romper con la relación problemática entre el docente y el estudiante. Los estudiantes no eran muy participativos, pero cuando el docente los invitaba a la discusión preguntándoles qué opinaban o mencionando que el resto de los asistentes también podía proponer estrategias, comenzaban a interve-

nir. En la misma línea, en una ocasión un estudiante interpeló al profesor diciéndole que no estaba de acuerdo con la estrategia que estaba planteando. La conversación era, definitivamente, más horizontal.

El curso de práctica profesional desarrollado en alianza con la Procuración Penitenciaria de la Nación parece, entonces, ser un modelo interesante en términos pedagógicos, sin descuidarse por ello el fin social. Está claro que la cantidad de casos es un aspecto muy importante que habilitaría de forma más sencilla la reflexión y la discusión entre pares. Sin embargo, lo que se notó aquí fue un interés por parte de los docentes en generar una práctica distinta, en la que se valore la puesta en común de estrategias a seguir, como también la realización por parte de los estudiantes de diverso tipo de actividades.

### «La cursada de los miércoles»

Una segunda experiencia que vale la pena destacar es la de la llamada «cursada de los miércoles». Como se ha explicado, la práctica profesional consiste en tres días de cursada (seis horas) semanales, pero los estudiantes asisten al «Patrocinio» solo dos días (cuatro horas). El día restante cursan en la facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires, y este día no reciben consultantes.<sup>20</sup> Si bien esto no es algo nuevo, según las conversaciones con autoridades y docentes de la Universidad de Buenos Aires, en los últimos años se habrían propiciado algunos cambios.

Uno de los problemas señalados es el hecho de que los docentes de la práctica profesional son muchos y sus criterios de enseñanza son muy dispares. De acuerdo con lo conversado con autoridades de la facultad, desde el Departamento de Práctica Profesional se ha buscado generar criterios unificadores, en particular en lo que hace al rol docente (conservando mayor libertad en lo que respecta al trabajo de los docentes como abogados de los casos). Uno de los cambios que se introdujo a estos fines fue modificar la lógica de «la cursada de los miércoles» que, anteriormente, se encontraba a cargo del mismo docente con el que los estudiantes trabajaban los dos días que asistían al Palacio de Tribunales. Ahora, los días miércoles distintas comisiones se agrupan para cursar con un profesor adjunto. Este agrupamiento de distintas comisiones y su inevitable interacción podría favorecer el intercambio de pareceres, opiniones, métodos de trabajo, etcétera. Además, se busca transmitir conocimientos de prácticas que sean transversales en el sentido de que puedan servir más allá de los casos concretos con los que se estuviera trabajando. Quizás lo que se intentó hacer aquí es morigerar el problema de la falta de conocimientos básicos mencionado anteriormente, que es producto de toda una carrera de grado pensada al margen de la enseñanza de destrezas.

---

20. Esto es distinto en los prácticos externos.

Ya que esto es algo reciente, es pertinente esperar que pase un tiempo para ver los resultados de este proceso. Por el momento, en esta investigación se asistió a una de estas clases y se observaron las siguientes dinámicas.

La clase observada se basó en la simulación de una serie de declaraciones testimoniales, y formaba parte de un conjunto de clases en donde se simularían distintas partes de un proceso civil, basado en un caso real. Dos grupos reducidos de estudiantes habían llevado «testigos» (amigos suyos o familiares) a quienes debían haber preparado previamente. Estos grupos también habían llevado pliegos de preguntas. El rol del resto de los estudiantes sería, según lo indicado por el profesor al principio de la clase, observar la simulación pensando en qué hubieran hecho diferente. El profesor, por su parte, se situó, junto con uno de los dos grupos de estudiantes, en el rol de abogado de parte. La gran mayoría de estos estudiantes observó cómo se desarrollaba el simulacro (durante un poco más de una hora) y tomó notas. Muchos se mostraron entusiasmados. Cuando terminó el simulacro, en los últimos treinta minutos de la clase, se pusieron en común ciertas cuestiones que habían surgido de la experiencia. El profesor se mostró bastante crítico. Lo cierto es que el nivel que los estudiantes demostraron tener estuvo lejos de lo esperable. Sin embargo, se notó un esfuerzo por parte del docente por marcar los puntos que debían ser reforzados y, por parte de los alumnos, un esfuerzo por entenderlos. Algunos de los comentarios que se pueden rescatar de la conversación fue un énfasis por parte del profesor en preguntar cuál había sido la intención detrás de cada pregunta previamente pensada por los estudiantes, es decir, qué prueba querían recabar con ella. Preguntó, a su vez, cómo seguirían los alegatos con esa prueba recabada: ¿Fue suficiente? ¿Se olvidaron de algo? También señaló que los testigos debían estar mejor preparados, mostrando cómo, en ciertas ocasiones, las estudiantes que simulaban el rol de abogadas se desesperaban ante las respuestas poco beneficiosas de sus testigos.

Esta experiencia observada da cuenta, por un lado, de la efectiva falta de conocimiento con la que los estudiantes llegan a la práctica profesional. En las observaciones realizadas en el Palacio de Tribunales, los estudiantes se mostraban mucho más cómodos con aquel trabajo que calificaban de «mecánico». Aquí, los estudiantes se mostraban mucho más desconcertados. Sin embargo, he decidido comentar en este apartado de «experiencias positivas» lo observado en «la cursada de los miércoles», ya que entiendo que se trata de un avance en respuesta a un problema real: la falta de conocimiento práctico. A pesar de ello, por supuesto que resultaría un avance mayor que clases como esta sean dadas en el transcurso de la carrera, lo que habilitaría a los estudiantes a tener una práctica profesional final mucho más provechosa. Dando por sentado todos estos conocimientos, quizás los miércoles podrían ser el espacio de debate en torno a los casos concretos entre grupos que no suelen trabajar juntos, o bien podría ser un espacio para trabajar un solo caso más complejo, cuidadosamente seleccionado, al estilo clínica jurídica. También podría aprovecharse para la transmi-

sión de destrezas para el ejercicio profesional no litigioso. Todo esto resulta mucho más complejo si no se parte de una buena base adquirida en los cuatro años previos.

## Conclusión

En este trabajo he intentado mostrar, a partir de un estudio de caso, cómo una instancia práctica de aprendizaje del derecho puede presentar aspectos problemáticos cuando se inserta en un ámbito de enseñanza tradicional. Podemos afirmar que el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires fue, en su creación, un espacio muy innovador en el contexto latinoamericano. Si lo comparamos con la carencia absoluta de cursos de práctica profesional en otras universidades del país y de la región, hasta podríamos concluir que sigue siéndolo. Sin embargo, a lo largo de esta investigación, se ha observado que este espacio termina reproduciendo muchas de las deficiencias que son propias del sistema de enseñanza que lo rodea.

Está claro que hace varios años ha surgido una conciencia en la necesidad de superar al modelo de enseñanza instalado en el siglo XIX. Esto se ve reflejado en los estudios críticos de las características de la enseñanza del derecho en los países de tradición continental, como aún de forma más clara en la creación de escuelas de derecho privadas que se opondrían a esos modelos. La necesidad de la incorporación de cursos interdisciplinarios y de destrezas para el ejercicio de la profesión está puesta en foco. Tomando esta oportunidad de reflexión, el objetivo de este trabajo fue llamar la atención sobre un caso que, con muchos años de antigüedad, se encuentra consolidado, pero se enfrenta con ciertas tensiones a las que podrían enfrentarse también otras experiencias similares en la región, ya que las problemáticas que afectan a la educación jurídica en América Latina son, en gran parte, compartidas.

Cualquier patrocinio jurídico gratuito tiene la virtud de que en su espíritu yace la idea de brindar acceso a la justicia a personas que no podrían, de otra manera, contar con un abogado. El gran número de casos atendido en el patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires es, sin dudas, digno de ser destacado. Por otro lado, aunque existen esfuerzos para equilibrar el fin social de esta instancia de educación con su fin pedagógico —que, en todo caso, debería primar—, la práctica muestra que esto es complicado. Como se mostró, falta todavía una profundización en la adquisición por parte de los estudiantes de una visión compleja, crítica y abarcativa de lo que es el ejercicio profesional del abogado. El pasaje por la instancia de práctica profesional es visto, por ellos, como el momento para aprender la «mecánica de los procesos judiciales». La forma en la que se terminan llevando adelante los casos es burocratizada y automatizada, acrítica y, hasta en algunos casos, apática.

Como conclusión de este trabajo, podemos resaltar que un modelo superador para una instancia de educación jurídica práctica debería:

- Estar acompañado de un plan de estudios que favorezca el aprendizaje de des-

trezas a lo largo de las distintas instancias de la carrera.

- Estar estructurado de forma que los estudiantes puedan abordar los casos desde distintos ángulos.
- Incorporar la participación de profesionales de otras profesiones.
- Aspirar a brindar conocimientos para el desarrollo profesional en distintos ámbitos.
- Profundizar la enseñanza de destrezas necesarias para ámbitos por fuera del litigio.
- Ser consciente de la importancia de adoptar una visión crítica sobre el funcionamiento y el ejercicio del derecho.
- Ser consciente de la importancia del debate en torno a las estrategias de cada caso.
- Incorporar la discusión en torno al rol del abogado y la ética profesional.

Finalmente, quisiera señalar que estos son solo algunos ejes que se han mostrado como deficitarios en el modelo analizado y que podrían dar lugar a mejoras en una práctica jurídica en el ámbito universitario.

## Referencias


- BERGOGLIO, María Inés (2006). «Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio». En Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (editores), *La formación jurídica en América Latina* (pp. 103-130). Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- . (2007). «Cambios en la profesión jurídica en América Latina». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (5) 10: 9-34. Disponible en [bit.ly/3199Syz](http://bit.ly/3199Syz).
- BÖHMER, Martín (2003). «Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 1: 13-34. Disponible en [bit.ly/2CABMJM](http://bit.ly/2CABMJM).
- . (2005). «Metas comunes: La enseñanza y la concepción del derecho en Argentina». *Sistemas Judiciales. Abogacía y Educación legal*, 9: 26-38. Disponible en [bit.ly/2Yqy264](http://bit.ly/2Yqy264).
- . (2014). «Legal Education Reform: How the Academy at Chuquisaca Forged Argentina's Founding Elite». *Journal of Legal Education*, 63 (3): 373-404.
- CASTRO BUITRAGO, Erika, Nicolás Espejo-Yaksic, Mariela Puga y Marta Villarreal (2011). «Clinical legal education in Latin America: Toward Public Interest». En Frank S. Bloch, *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice* (pp. 153-179). Oxford: Oxford University Press.

- CARDINAUX, Nancy y Manuela González (2003). «El derecho que debe enseñarse». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 2: 129-146. Disponible en [bit.ly/37UwNzb](http://bit.ly/37UwNzb).
- . (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- DAMASKA, Mirjan (1968). «A continental lawyer in an American law school: Trials and tribulations of adjustment». *University of Pennsylvania Law Review*, 116 (8): 1363-1378. Disponible en [bit.ly/2VdDjvJ](http://bit.ly/2VdDjvJ).
- FUCITO, Felipe (2000). *El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de la Plata. Un estudio comparativo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- GONZÁLEZ MORALES, Felipe (2004). *El trabajo clínico en materia de derechos humanos y e interés público en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MERRYMAN, John Henry y Rogelio Pérez Perdomo (2007). *The Civil Law Tradition. An Introduction to the Legal Systems of Europe and Latin America*. 3.<sup>a</sup> ed. Stanford: Stanford University Press.
- MONTOYA, Juny (2010). «The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal». *Journal of Legal Education*, 59 (4): 545-566. Disponible en [bit.ly/3eGmnG5](http://bit.ly/3eGmnG5).
- ORTIZ SÁNCHEZ, Ivan (2005). «La proyección social en las facultades de derecho. Aproximación comparativa a un grupo de universidades de América Latina». En Antonio Peña Jumpa, *Proyección Social del Derecho y Clínicas Jurídicas en las Universidades de América del siglo XXI* (pp. 23-48). Madrid: Dykinson.
- LISTA, Carlos (2006). «La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas». En Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (editores), *La formación jurídica en América Latina* (pp. 239-271). Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- LISTA, Carlos y Silvana Begala (2003). «La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 2: 147-171. Disponible en [bit.ly/3hWd5aL](http://bit.ly/3hWd5aL).
- LONDOÑO TORO, Beatriz (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- MAURINO, Gustavo (2013). «La enseñanza del derecho en las Clínicas Jurídicas de Interés Público: cuatro preguntas para una caracterización». En *Los derechos sociales en la Gran Buenos Aires* (pp. 311-329). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio (2005). «Lawyers in Late Twentieth Century Latin America». En William L. Felstiner (editor), *Reorganisation and Resistance: Legal Profes-*



- sions Confront a Changing World* (pp. 195-236). Oxford: Hart Publishing.
- . (2006). *Latin American Lawyers. A Historical Introduction*. Stanford: Stanford University Press.
- RONCONI, Liliana (2017). «La enseñanza en derechos humanos en las facultades de derecho en Argentina: desafíos pendientes». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 5-37. Disponible en [bit.ly/2NBjaXH](https://bit.ly/2NBjaXH).
- SPECTOR, Horacio (2008). «The academic study of law in Argentina». *Cuadernos Unimetanos*, 15: 6-15. Disponible en [bit.ly/2CE4byJ](https://bit.ly/2CE4byJ).
- ZOPPI, Oscar (2015). *Prácticas Profesionales sobre Casos Reales 2014: Anuario del Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- . (2016). *Prácticas Profesionales sobre Casos Reales 2015: Anuario del Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- . (2019). *Prácticas Profesionales sobre Casos Reales 2016-2017: Anuario del Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

### Sobre la autora

MARÍA DE LOS ÁNGELES RAMALLO es becaria doctoral Conicet del Instituto Ambrosio L. Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. También es Master of Arts in the Sociology of Law (International Institute for the Sociology of Law, UPV/EHU). Además, es abogada por la Universidad de Buenos Aires y docente de la Facultad de Derecho en la misma universidad. Su correo electrónico es [mramalla@derecho.uba.ar](mailto:mramalla@derecho.uba.ar).  <https://orcid.org/0000-0001-8227-2365>.

## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

### DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas  
Universidad de Chile

### DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

### SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

### CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipográfica  
([www.tipografica.io](http://www.tipografica.io)).