

UNA REFLEXIÓN MÁS SOBRE “EL HOMBRE DE DERECHO”

Jorge Reinaldo VANOSI

Más allá de lo opinable existen algunos aspectos que son sustanciales con relación a la modelación del abogado, es decir, del tipo de abogado del perfil de abogado contemporáneo que se reclama en nuestras sociedades.

Nos hacemos cargo, por cierto, de la enorme dificultad que significa el planteo de este tema, que desde luego, es inabordable en pocas líneas, porque es realmente todo un tema para una larga reflexión de abogados, de estudiantes y de docentes, amén de que interese a la sociedad toda.

Vamos a limitarnos, entonces, a cuatro aspectos que estimamos constituyen verdaderos meridianos de la cuestión: uno, en cuanto al *método*; otro, en cuanto a la *forma*; otro, en cuanto a la *formación del contenido*, y otro más, en cuanto a la *información de los contenidos*.

En cuanto al método, va de suyo que es evidente su importancia a partir del pensamiento cartesiano. Hay desde luego un pensamiento precartesiano, y un pensamiento poscartesiano: la duda metódica no puede estar ajena al ámbito del derecho y no puede estar, por lo tanto, ajena a la específica situación de la enseñanza del derecho.

Por eso, cuando se plantea el problema de la crítica y los aspectos sobre los cuales puede recaer la crítica, es desde luego aceptable discutir los alcances; pero, lo que no podemos entrar a discutir es la existencia misma de un planteo metódico que incorpora como parte insoslayable de sí mismo a esa duda metódica, porque el pensamiento moderno comienza a partir de allí. Esto es un verdadero meridiano histórico, no sólo para el derecho, no sólo para las ciencias sociales, sino para todo el pensamiento humano en general. Pero aceptar la duda metódica significa tener también conciencia de la diferencia entre lo que es una actitud de ese tipo y lo que es la pura contestación. El siglo actual asiste a un capítulo del pensamiento (si es que así lo podemos llamar) que para los contestatarios más que un pensamiento

se presenta y hace gala a sí mismo de ser un antipensamiento y, en consecuencia, ofrece una anticultura que se traduce en diversas formas de contestación, cuyo común denominador es el nihilismo. Así como, por un lado, lo hacemos con respecto a la diferencia entre el pensamiento precartesiano y el pensamiento cartesiano, también cabe entre el *pensamiento crítico* (que es el pensamiento moderno, o sea el pensamiento que ha enriquecido al mundo en que vivimos) y la actitud *contestataria*, que es totalmente nihilista y de la cual ofrecemos un testimonio que traemos a colación porque es una anécdota personal acontecida en el año de 1970, en la Universidad de Berkeley, donde estaba muy fresca aún la conmoción causada por los sucesos estudiantiles del 68 en gran parte del mundo; allí, frente a un grupo de estudiantes, el diálogo que estaba planificado para tener una extensión prolongada duró exactamente cinco minutos, porque comenzó y terminó así:

“... Bueno amigos, ¿qué vamos a hacer...? ;No hay nada que hacer! ...¿Qué hay que hacer, entonces?... ¡Destruir todo!... Pero, perdón... ¿por qué vamos a reemplazar lo existente?... Ah, Ud. es un reaccionario, porque Ud. quiere encerrarnos en el debate del modelo, cuando lo primero que hay que hacer es destruir todo lo existente... y después instigar espontáneamente la nueva situación...”

La escena revela una suerte de espontaneísmo romántico —y perdón por los románticos— que obviamente trasunta una situación de nihilismo.

El segundo meridiano de la cuestión se proyecta en cuanto a la forma, y esto queda suficientemente explicado con el señalamiento muy claro entre las líneas unidireccionales y las líneas multidireccionales de la enseñanza.

Se puede resumir esto, en cuanto al cambio de una actitud diciendo que hay que reemplazar la forma en que tradicionalmente verbalizamos la actitud con que el docente se presenta y se comunica, esto es, cuando señala a un colega, a un familiar, a un amigo o a un alumno: “Voy a dar la clase”... “Vengo de dar la clase...” NO!, la clase NO SE DA!, la clase SE HACE, hay que cambiar el verbo: no es DAR, es HACER; y *la hacemos entre todos*. Ahí está prácticamente sintetizada toda una filosofía, con el reemplazo del DAR por el HACER, y el HACER entre todos es lo que está señalando que la clase no es una obra unidimensional sino que es una obra polifacética.

El tercer meridiano, es en cuanto a la formación del contenido. Sobre esto se ha discurrecido mucho, pero nos atenemos a aquella idea de Montaigne: “Más vale una cabeza bien formada, que una cabeza demasiado llena...” El problema está en la selección, también metodológica, porque tiene que responder a un criterio acerca de cómo se debe formar el contenido de la enseñanza. Y en esto, una vez más, reivindicamos la base teórica —y no somos teoricistas—, tal como decía Platón: “No hay nada más práctico que una buena teoría”, pues el partir de una teoría permite evitar una enorme pérdida de tiempo y una enorme dilapidación de recursos, en rodeos que en definitiva llevan a perderse en la medida.

El partir de una base teórica (que por lo general está ausente en muchas de nuestras Facultades) lleva a que el alumno haga una economía de recursos y una neta aplicación racional de sus recursos, que luego le redundará en una mayor posibilidad de crecer prácticamente, porque esa base teórica (que es un cimiento) está asimilada en forma inconvencional.

Y el cuarto meridiano aparece en cuanto a la información del contenido. Aquí es donde se observa una mayor actitud de *statu quo* que en los esquemas curriculares de nuestras Facultades de Derecho tradicionalmente hablando. Es Andrés Tourne, gran comparatista francés, quien en un famoso artículo de ya hace varias décadas, titulado irónicamente: “Saliendo del neolítico”, explicaba lo que significa ese contraste entre el esquema curricular y el mundo en que vivimos.

Juan Bautista Alberdi, un jurista argentino, al cual se acaba de rendir homenaje en nuestro país (y en toda América, porque fue un pensador continental) con motivo del centenario de su muerte, entre los múltiples temas de los cuales se ocupó estaba precisamente éste. Y lo hizo en 1864, aproximadamente, cuando estando en Europa, el padre de un joven que comenzaba a estudiar derecho en la Argentina le planteaba en una carta: “. . . dime Juan Bautista: ¿qué se estudia hoy en las Facultades de Derecho de Europa, dado que mi hijo está por estudiar abogacía en Buenos Aires. . . ?” Y el gran Alberdi le escribía en esa famosa “carta a González” —pues así se llamaba el destinatario—: “. . . mira, hoy en Francia, en Alemania, Italia, etc. . . los esquemas de enseñanza de la abogacía comprenden estas materias. . .”, y seguía la enumeración, que era prácticamente la misma que seguimos hoy. Han cambiado las correlatividades, ha cambiado el orden o los años en que se enseñan; pero los contenidos son prácticamente los mismos. En todo caso, podemos discutir problemas se-

mánticos, tales como si la denominación es una o debe ser otra; pero, que aún estamos en "el neolítico", no puede haber ninguna duda al respecto.

Luego de señalar estos cuatro meridianos, debemos de alguna manera hacer algunas precisiones con relación a cada uno de ellos:

Con el primero, que es el método, queda puntualizada la importancia de la crítica; sin embargo, tenemos que decir cuáles son las posibilidades de la aplicación de ese método crítico. Hay varias, pero puede haber divergencia respecto de la vialidad de cada uno. La crítica puede recaer con relación al método comunicativo que se da en la relación: *enseñanza-aprendizaje*. Esa es probablemente la más valiosa, porque es la crítica que el alumno está más autorizado a formular allí, puesto que el alumno tiene una esfera o está habilitado para la enunciación de una crítica con mucha autoridad. Y es así, por aquello de que en la relación enseñanza-aprendizaje se da perfectamente el ejemplo del criterio aristotélico acerca de quiénes pueden formular el mejor juicio sobre los hechos, sobre los procesos y sobre las cosas. Recordemos que Aristóteles, en su famoso capítulo sobre la soberanía, en el tema de la política, señala al respecto que el juicio puede provenir del autor o del destinatario, y pone los ejemplos claves: ¿de quién es más autorizado el juicio?, ¿del autor del postre que cree que ha hecho la maravilla del mundo?... ¿o el juicio de los invitados, de los comensales que habrán de comerlo y dirán si está rico o no?... ¿de quién es más valioso el juicio: del mueblera que hizo las sillas o de los que llevan varias horas sentados en ellas, respecto del confort?

La respuesta es obvia: vale el juicio del destinatario. ¿Y quién es el destinatario de la enseñanza-aprendizaje? El alumno. De modo que allí sí, en cuanto al método comunicativo, no podemos prescindir de las críticas que emanan del alumno, porque él es precisamente el destinatario. Sólo las vocaciones autocráticas y autoritarias que aún predominan entre los planteles de la enseñanza pueden llevar a que no se oiga o a que no se atienda el juicio crítico del alumno sobre el método comunicativo que hacia él guarda el profesor.

El otro ámbito sobre el cual puede recaer la crítica es el del contenido técnico: aquí se da la relación exactamente opuesta, pues allí es donde tiene menor ámbito o menor cabida la crítica del alumno, ya que el contenido técnico es realmente la facultad privativa del profesor, por la cual es profesor, y si no no sería profesor, entre otras razones.

Si estoy explicando a un alumno qué es Constitución rígida y qué es Constitución flexible, y explicó que la Constitución de tal país es rígida por tal motivo y no es flexible por tal otro, el alumno puede discrepar conmigo en cuanto al método con que lo explico, y puede discrepar conmigo con respecto a otras cosas; pero no puede discrepar o tiene qué discrepar menormente (salvo que el profesor esté en el error, ya que por supuesto *errare humanum est*, es un supuesto admisible) sobre el puro criterio del contenido técnico.

Caso contrario, allí realmente desaparece la relación, "enseñanza-aprendizaje", cuando en verdad los roles tienen que estar perfilados, ser autónomos y mantener su vigencia, para que pueda haber una interdependencia.

Y hay un tercer aspecto, que es la crítica al criterio u opinión del profesor: acá recobra el alumno bastante autonomía, porque es inevitable en el profesor la tendencia a deslizar en materia de ciencias sociales (no es tanto en las matemáticas o en las ciencias exactas, pero sí lo es en las ciencias sociales) ciertas observaciones, críticas o valoraciones que está en su derecho hacerlo.

El profesor puede y debe hacerlo, pero deslindando lo que es el conocimiento técnico de lo que es su apreciación valorativa respecto de ese contenido que está transmitiendo; porque si no hace la advertencia del caso, se produce una situación de contrabando valorativo, toda vez que su color de determinada transmisión se consuma lo que dicen los maritimistas: "...el pabellón cubre la mercadería"; o sea que bajo el pabellón de cierta transmisión penetra una mercadería que, con la enorme autoridad espiritual de quien ocupa la cátedra, puede en definitiva estar condicionando enormemente los criterios receptivos y valorativos del alumno. De modo tal que allí sí, el alumno, puede y debe rescatar su autonomía, y todos recordamos con gran cariño a aquellos profesores que desde la cátedra han establecido este principio y que consecuentemente en las Facultades de Derecho no han obligado a sus alumnos a adherir incondicionalmente a la tesis por ellos sostenida en aquellos temas que eran materia opinable, o porque no han calificado o descalificado a los alumnos en sus exámenes en virtud de la adhesión o de la contestación a las tesis supuestamente oficiales de las cátedras.

Por eso tenemos especial admiración hacia aquellos profesores que no exigen "sus" libros a los alumnos, sino que permiten la libre elección de textos, aun de textos reñidos con los criterios doctrinarios sostenidos por el profesor.

Esto marca dos épocas, a saber, en la enseñanza y en la formación del derecho: la época de neto predominio del criterio dogmático y la época aún *in fieri* —en desarrollo— del criterio analítico, que se caracteriza por la suma de dos elementos que lo componen: la *reflexión* y la *clínica*; ninguna puede prescindir de la otra, siendo una falsa dicotomía anteponer una y querer posponer la otra, porque la reflexión lleva a la especulación y la clínica lleva al “hospital del derecho”.

Cabe recordar que en 1919, cuando en Argentina se discutió en el Congreso la creación de la cuarta Universidad Nacional —hasta ese momento existían sólo tres universidades históricas—, fue en esa discusión del 19 (que fue la primera que se hizo en seguida después de la famosa reforma del 18) donde pudieron participar en el Parlamento legisladores que venían con la nueva concepción universitaria que se había alumbrado entorno un año antes. Allí se señaló que la medicina debía estudiarse en y desde el hospital, que la cátedra tenía que ir al hospital, y así sucesivamente para las demás carreras.

Sobre el segundo aspecto, o sea en cuanto a las formas, se habla mucho en la actualidad de la multidireccionalidad y allí cobra fuerza el acento que en las tendencias modernas de la enseñanza se pone en el tema de la metodología. Es de compartir totalmente esta preocupación, con la única salvedad siguiente: la metodología de la enseñanza no es ni puede ser un fin en sí misma, porque no puede erigirse a esa problemática y a esa preocupación en la categoría de una obsesión metodológica, es decir, en un fin en sí mismo; porque si bien esto acontece a veces de buena fe, en otras oportunidades la obsesión metodológica es la penosa excusa para ocultar el desconocimiento de una materia. Es cierto que hoy, lamentablemente, en muchas universidades tenemos crecido número de docentes que hacen de la metodología y del debate metodológico una especie de disco permanente, a efectos de disimular un menor conocimiento técnico de su disciplina, siendo que ésta es la que en definitiva deben enseñar.

La actitud del docente (dejando el terreno correspondiente al ámbito metodológico) es la actitud del hombre sabio tradicional: la debida compaginación entre la sabiduría por un lado y la humildad por el otro. Esto no es una frase poética, sino que apunta a lo que es realmente el *metier* del docente, pues, como decía el poeta: “. . . Amar es de alguna medida olvidarse de uno mismo para ir hacia el otro. . .”, y la actitud del verdadero docente, es dejar de lado su soberbia intelectual, para poder realmente llegar y penetrar en el verdadero destinatario, que es el alumno, pues él es el sujeto del aprendizaje. Y

eso supone muchas veces dejar de lado vanaglorias, hacer abandonos de la magnífica realización que a la vanidad personal suele darle una gran clase académica, para poder en definitiva haber llegado al banco, es decir, haber transmitido aquello que, formativamente, después germina en la mente y en el alma del individuo. Eso es amor, eso es una obra de amor; pero no basta con el amor, pues también hay que tener la sabiduría, para que por el canal (el conducto, el estilo y el procedimiento) del amor, llegue al contenido que proviene de la sabiduría.

En esto, *mutatis mutandi*, se da aquello de la mujer del César, que no sólo tiene que ser honesta, sino también parecerlo, por lo que hay que advertir que hace falta en la pedagogía universitaria una actitud de sinceramiento, en virtud de la cual el ser y el parecer vayan unidos del brazo.

De allí que no pueda en definitiva hacerse una estimación formal ni puramente epidérmica acerca de lo que realmente es el docente, por meros datos de superficie. Eso obliga a una severa censura contra la actitud puramente paternalista del profesor que para hacerse simpático tutea a los alumnos y los trata como si fueran hijos; cuando eso sólo puede estar bien en la escuela primaria (está bien para una maestra) y quizá para los primeros años de una escuela secundaria, pero no en la universidad, que requiere hombres libres, independientes, que puedan en definitiva autogobernarse y no que estén bajo la curatela de ese "papá" que aparece allí divinizado en la función docente.

De allí la censura al facilismo, a la actitud del profesor que, porque no sabe la materia, o no la sabe enseñar, le resulta más fácil aprobar a todo el mundo, para quedar simpáticamente resguardado de cualquier riesgo o cuestionamiento que le puedan hacer los alumnos, ya sea político o pedagógico.

Y también la censura a la que hoy se llama con acierto, descalificándolo, el *charlatanismo*, que en la Argentina (en un idioma nativo que se llama el *lunfardo*) llamamos el chanterio. Los "chantas" son aquellos que hablan de todo, sin saber de nada, son los verdaderos especialistas en generalidades; y en las facultades de derecho del continente, desgraciadamente, todavía tenemos un alto porcentaje de chanterio, que causa mucho daño, puesto que son los alumnos los primeros en quedar perjudicados por esas superficialidades de mesa de café.

Como tercer punto, hemos señalado la formación del contenido.

recordando a Montaigne, para prioritar lo que se estima una base teórica mínima indispensable, y es aquí donde cabe puntualizar lo que debe ser la congruencia con la realidad, la que puede ser entendida de varias maneras, lo que requiere, desde luego, las puntualizaciones del caso.

Congruencia con la realidad no quiere decir resignación toda vez que el docente, el profesor, no está de ninguna manera comprometido con el *status quo* para mantener las cosas como son; pero tampoco está obligado ni autorizado a presentar las cosas con una dosis de idealidad, que lleven a la imagen de esa sensible alma, que es el tierno alumno, a creer que las cosas son como el profesor dice que las ve y no como realmente son. Acá tengo presente el recuerdo de dos grandes maestros (a los cuales siempre venero y rindo homenaje) que, entusiasmados y embriagados por el peso de sus apoyos teóricos en ciertos temas, siguieron reivindicando sus tesis más allá del tiempo en que éstas fueron desmentidas por la jurisprudencia o por nuevas doctrinas que en la realidad las desplazaron. Así, en derecho administrativo, el problema sobre la responsabilidad extracontractual del Estado, que para el profesor era un tema dogmático, por lo que en 1957 seguía negando la responsabilidad extracontractual del Estado —que la Corte Suprema había aceptado en 1937 (es decir, 20 años antes)—, pero que él no podía admitir porque iba en contra de todo lo que había sostenido. También es el caso de un querido maestro de derecho constitucional, que nos hablaba del *habeas corpus* con una devoción tal, que sugería o insinuaba en sus alcances la existencia de un horizonte de esa acción sumaria que era inconmensurable, porque cubría —como sería hoy el amparo mexicano— prácticamente todo: era un “sanalotodo”. Salíamos de la Facultad imbuidos pletóricamente de ese misticismo “habeas-corpustista” y nos encontrábamos en los pasillos de los tribunales con que el *habeas corpus* era realmente un instituto regulado en el Código Procesal Penal, cuyos alcances eran: “A, B, C, D, X, Y y Z y punto...”, y todo lo otro había que crearlo para el futuro; hacía falta una nueva ley, o una nueva jurisprudencia o un gran vuelco político y doctrinario, pero no era el *habeas corpus* con el cual, saliendo con nuestro título del brazo, íbamos a tener que litigar.

Hay pues un deber de veracidad en el equilibrio entre la idealidad y la realidad, que el profesor no puede ocultar, y, como parte de ese deber, el profesor está desde luego obligado (y las Facultades de Derecho también están obligadas) a enseñar a los alumnos aquello que un gran penalista alemán llamaba “las partes facticiales del pro-

ceso”, es decir, aquellas cosas que no están en los libros, pero que hacen a la existencia del funcionamiento de los institutos teóricos. Y los ejemplos son muy explicativos al respecto; así, desde la llegada al tribunal, y si la puerta está abierta o cerrada; desde la llegada al juzgado, y si está o no el empleado que entrega el expediente; desde la presencia física o no en el horario debido del juez, hasta el alguacil que habrá de cumplir el mandamiento para que el veredicto sea realmente el acto de justicia, y hasta los condicionamientos generales que hacen en lo económico y lo social a la posibilidad de que la justicia funcione, todo eso hace también a la enseñanza.

Si eso lo ocultáramos, estaríamos sin duda alguna incurriendo en una especie de defraudación intelectual respecto de lo que el alumno supone que va a recibir de las Facultades de Derecho.

De modo tal, entonces, que la realidad no es resignación; como que la realidad tampoco es caer en la moda del *retro*, es decir, volver a dorados tiempos cívicos en que el derecho guardaba otra *performance* con la realidad. Tampoco es el *Proto*, o sea quedarse en una cosa embrionaria y pretender que quede congelada en el tiempo y en el espacio.

La enseñanza es un punto de partida; nunca sabremos cuál es el punto de llegada de esas semillas, que hemos depositado allí, y pretender lo contrario es como pretender parar el movimiento del mundo, es decir, detener la historia, y eso es imposible.

Pero, ¿qué clase de abogados queremos? Cabe la pregunta desde el momento en que toda Facultad de Derecho, lo quiera o no lo quiera, está explícita o tácita, gira en torno a una determinada concepción acerca del tipo de abogado que se está formando allí, y, desde luego, que en la forma de moldear ese tipo de abogado influyen una serie de datos (de datos arcónticos) que no son excluyentes.

Cuando hablamos del nuevo tipo de abogado, no tenemos por qué estar renegando del perfil del abogado clásico; pero lo que estamos, sí, señalando, es que en los tiempos modernos y en la sociedad en la cual actuamos (en la realidad concreta de determinado país), a esos contenidos clásicos hay que adecuarlos, desde que ha cambiado la realidad. No es que sea un capricho aristocrático, del que dependa la conducción de una Facultad de Derecho; pero hay que tener presente que en los momentos de prueba, el abogado (clásico o moderno) es un hombre que tiene incluido entre los valores que conforman su ámbito de justicia, a un “degenerado”, es decir a un colega opuesto, a algo así como a un depositario de los contravalores del derecho, que

realmente podría negar determinadas cosas. Pero no todos lo harían, ni en todos los casos ni con todos los valores en juego.

Pero, ¿quién puede negar que la temática de la liberación impone que el abogado deba ser un hombre comprometido y que no pueda ser concebido como un mero detallador de normas?

El hombre tiene su aspiración, su meta, y el abogado, que también es hombre, está comprometido con sus otros congéneres a procurar esa liberación; pero, ¿quién puede dudar que ese hombre, y el otro hombre (y así sucesivamente) no son simples sumatorias de hombres que procuran la justicia *más* la liberación, sino que son una comunidad, en la que, si ésta no se desarrolla, todo lo otro pierde sentido, porque hablar de justicia y hablar de liberación en una comunidad en involución es simplemente hablar de necrofilia más tarde o más temprano?

A partir de esto, puede afirmarse que el abogado es el agente para la promoción del desarrollo comunitario. El abogado no quiere ser un individuo que esté obnubilado nada más que por la motivación de la justicia conmutativa, ni obnubilado por la connotación de la justicia distributiva, que es tan importante en las investigaciones sociales contemporáneas. Debe estar motivado también por el desarrollo global de la comunidad, porque sin el destino colectivo, no hay suerte y destino individual posible; habrá éxito personal, pero eso es otra cosa, porque sirve para el curriculum personal de cada uno, pero no para la felicidad comunitaria.

Por eso, la concepción de la abogacía como una ingeniería social, que ha cundido en este siglo, es correcta; si bien es cierto que hay que ir actualizándola a las nuevas circunstancias. Pero el punto de partida es correcto: un abogado es un ingeniero, es un arquitecto social, es un profesionalista destinado a enfrentar y solucionar problemas, conflictos sociales, ya sean individuales o colectivos. Por eso, cuando se indaga ocupacionalmente en la sociedad, como hacen los observadores para buscar dónde está el abogado, descubren entonces que el abogado está en todas partes: el abogado está en el sindicato, en la empresa, en la universidad, en el partido político, en la ciudad, en el campo, entre los ricos, entre los pobres; donde hay cuerpo social hay un abogado, donde hay actividad humana hay abogados. De modo que el abogado tiene que estar orientado a la solución de los conflictos que se dan en esas distintas partes o elementos que aparecen en la estructura social y que nos muestra a la sociedad, no idealmente, sino a la sociedad tal cual es. No esa sociedad uniforme y teórica que pensaban los liberales del siglo pasado, ni esa sociedad utópica de los to-

totalitarios de este siglo donde todo debe estar uniformado y no se admite ningún tipo de desarrollo individual; sino la sociedad tal como es: rica, variada, plural, contradictoria, con un montón de seres que están sumergidos y no aspiran el oxígeno del bienestar, y un montón de otros seres que están tan emergentes que ni siquiera se interesan por ver si los otros respiran el oxígeno. Así, unos totalmente pudientes y otros totalmente impotentes, y, en el medio, los distintos segmentos. Esa es la sociedad, nos guste o no nos guste, y en esa realidad, ahí tiene que trabajar el abogado. No podemos formar un abogado que esté pensando en alguno de los dos extremos: en el decimonónico y en el totalitario de este siglo, puesto que el decimonónico ya pasó, mientras que al totalitario le decimos que se vaya a ejercer la abogacía a las masmorras totalitarias.

Nosotros tenemos que formar abogados para el cambio, para el mejoramiento del mundo en que vivimos, y queremos que sea el mundo democrático, social y progresista, basado en la libertad. Por eso la libertad es en definitiva el punto del destino de toda nuestra concepción, del mismo modo que en la cátedra de derecho político (aun ante el asombro de algunos) cuando se debate acerca de si el objeto de la materia es el Estado o es el poder (en que reparten el noventa por ciento de las opiniones), nosotros sostenemos, con Fayt, que el objeto de la materia es la libertad humana, porque ni el Estado, ni el poder tienen sentido si no partimos de la libertad humana.

El abogado es juez en esta concepción y técnica, cuyo trabajo recae sobre la administración normativa de la conducta humana. ¿Y dónde trabaja? Trabaja sobre el marco legal en que se desenvuelven las acciones que conforman la libertad humana: ese es el ámbito en el cual se mueve el abogado. Es, pues, la libertad humana, que hay que tomarla en cuenta en el marco de todo aquello que hace a la realidad y a su condicionamiento: no la libertad en abstracto, no al *liberty*, sino a los *freedoms* concretos, es decir, aquellas libertades que realmente se pueden ejercer cuando las circunstancias se lo permiten. Los desafíos del cambio son los nuevos datos de la realidad y estaríamos profesando una impotencia imperdonable si miráramos la posibilidad de adoptarlos (esos desafíos que son los nuevos datos de la realidad) sin tomar en cuenta los significativos cambios de circunstancias. Pues, como muy bien dicen los anglosajones, con un sentido muy práctico: "... *where is a wrong there is a remedy...*" (donde hay un error, un problema, hay remedio); siempre tiene que haber un remedio, de modo que si algo cambió en la sociedad, *ergo* deben cambiar las

técnicas. Si la sociedad es ahora una sociedad de masas (nos guste o no nos guste), las técnicas de enseñanza deben de alguna manera recepcionar el dato de la plena existencia en el mundo real de hoy, de esas sociedades de masas, de las cuales hay que sacar enseñanzas. Y la otra alternativa es bajar la cortina, cerrar y no enseñar más, con lo cual llegaríamos a estar en *Fahrenheit 481*, es decir, quemamos los libros y se acabó el asunto (*sic*).

Si somos razonables, nos adaptamos; si somos irrazonables, nos desesperamos y provocamos en materia de Facultades de Derecho una especie de suicidio colectivo. Soluciones las hay: los nuevos medios y técnicas de comunicación, la enseñanza a distancia, los medios audiovisuales, la *open university*, etcétera; es decir, todo aquello que, como respuesta al reto o desafío del cambio de la sociedad, el hombre va procurando para poder en definitiva alcanzar una respuesta satisfactoria volcando los medios técnicos a la gran tarea de la transmisión del conocimiento.

En América Latina también la cosa es así, sólo que los cambios sociales tienen sus dualidades, pues no son sociedades industriales plenamente desarrolladas, sino en vía de desarrollo, y de ahí que se ha impuesto aquello que García Márquez señala en una de sus obras, cuando aludiendo a nuestras realidades tropicales dice: "... América Latina es la parte del mundo, en que la realidad supera a la ficción..."; es decir, todo aquello que pensamos como ficción queda superado por una realidad que va más allá de la ficción; o como decía el gran escritor venezolano Arturo Uslar Pietri, en el sentido de "... que el espectáculo entre el hecho y la norma es un defasaje, que en América Latina adquiere contornos subrealista...". En efecto, parece un espectáculo surrealista, ese contraste entre la norma (exuberante) y su real vigencia práctica (escuálida); pero esa es nuestra América Latina, en la cual tenemos en definitiva que actuar.

Y, por último, debemos señalar algunos peligros que por la forma de encarar esta cuestión pueden surgir: están a la vista y hay que saberlos sortear para no fracasar, pues son como aquello "del árbol que no deja ver el bosque". Esos peligros pueden ser de diversas índoles, ya que, por un lado, están las exageraciones: toda enseñanza conlleva la semilla de una tendencia a exagerar algo, por aquello de "que cada maestrillo tiene su librito" o cada docente tiene su método y, de alguna manera, puede exagerar el dato que privilegia la configuración propia de su método.

Existen tres peligros de exageración muy visible en las Facultades

de Derecho, que los vamos a denominar con el prefijo *hiper*, que quiere denotar precisamente exageración, a saber: el hiperfactualismo, el hipernormativismo y el hiperideologismo.

El *hiperfactualismo* es la sobreponderación de los hechos con desprecio de las normas y de los valores; sólo importan los hechos, sólo se toman en cuenta los hechos.

El hiperfactualismo, a veces, es sano en su origen, porque aparece como una reacción contra los otros *hipers* frente al olvido de los hechos; pero cuando se exagera ese método *behaviourista* en el análisis puramente descriptivo de las conductas, lleva a la postre a la exaltación de la fuerza, porque en definitiva equivale a la protocolización de los hechos consumados por el dictador que tenga la fuerza, quien, al no poder invocar ni los valores, ni las normas, tiene que apoyarse en la efectividad de lo que ha querido imponer en virtud de la fuerza. La historia de nuestros países es bastante ilustrativa al respecto, con todos los “edecanes mentales” que desde las Facultades de Derecho han servido a los sucesivos gobiernos militares de turno para protocolizar la entronización de las fuerzas; pero que en las épocas de legalidad se rasgan la vestidura y airadamente reclaman ante la más mínima violación de la coma o de un punto y coma, en el articulado de una ley, pero que no tuvieron el más mínimo empacho en aceptar y aplaudir el desplazamiento liso y llano de toda una Constitución y de todo un sistema constitucional. Son los grandes justificadores de todo, dispuestos a cubrir el desborde *de facto* con el manto de la legalidad, a través de su pluma y de sus dictámenes, como aquel personaje arquetípico de “el señor presidente” de Miguel Ángel Asturias.

El *hipernormativismo* es bien conocido por todos; no lo vamos a detallar, pues se trata de una enfermedad endémica de los juristas “en la torre de cristal”.

El *hiperideologismo* es, desde luego, la tentación de la soberbia de la ideología, al querer moldear la conciencia y la formación del alumno a través de un sello o de un esquema (prácticamente de una concepción) que se presenta, no como descripción de la realidad, ni tampoco como camino posible para cambiar la realidad, sino como esquema a imponer para moldear un mundo del futuro a partir de una determinada escala valorativa y de un procedimiento que no se elige sino que se impone.

Por supuesto que hay ideologismos no totalitarios, pero también pueden ser ideologismos que por su compromiso con determinados valores sirvan como forma de prolongar el *statu quo* más allá de lo de-

bido. Por ejemplo, en el caso de la Argentina, ha sido la forma de imponer el tomismo y el neotomismo en la Facultad de Derecho, como caparazón ideológica al servicio del conservadurismo; pero es sabido que en otros países de América Latina esto ha sido al revés, cuando al positivismo ha servido eso mismo (aunque debo señalar que en la Argentina el positivismo ha estado por lo general asociado a una actitud más liberal).

El segundo peligro aparece configurado por las limitaciones. ¿Qué limitaciones? Las propias de las Facultades y de los profesores; porque la Facultad ideal no la vamos a tener, ni el profesor ideal tampoco, aunque podemos aproximarnos.

Es muy peligroso querer el perfectismo; por eso es que debemos ser *perfeccionistas*, pero no *perfectistas*. Perfeccionista es el que procura el mejoramiento. Perfectista es el que quiere todo o nada, y por lo tanto, se queda casi siempre con nada, porque el todo es imposible.

Las "limitaciones" nos llevan, por lo menos, a discernir el valor del docente y a colocarlo en el lugar que corresponde. Hay distintas categorías de docentes y el error no está en reconocerlas, sino cuando insistimos en tergiversar los roles y querer reconocer a unos como lo que deben ser otros.

Hay por lo menos tres niveles (aunque acaso lleguen a cinco o seis) si queremos simplificar la cuestión:

— Está el nivel de los *inventariadores*, que son verdaderos notarios de la abogacía. Se sientan en la cátedra y cuentan todo lo que se dijo sobre el punto del día: desde Aristóteles hasta el asistente que habló ayer en la Universidad de Pontevedra. Saben absolutamente todo; son algo así como una computadora jurídica que expele información computadorizada, respecto de las opiniones emitidas *urbi et orbi*.

— Está el nivel de los *sistematizadores*, es decir, aquellos que sacan lo que está de más, aquellos que desglosan, que pulen todo eso. Acaso sabiéndolo o no, tienen presente lo que el gran escritor Sthendal dice en *Rojo y negro*: "también con el hacha se hace el paisaje..."; por lo que van desbrozando y sistematizando una línea argumental, lo que en definitiva da un producto útil para el alumno.

— Y está el nivel de los *creadores*: una categoría más limitada, más privilegiada, en la cual hay matices; pero allí están aquellos que pueden decir algo nuevo, que pueden presentar algo que signifique un aporte. Es deseable que haya innovadores y creadores propiamente dichos; pero si bien no abundan, la categoría existe y es útil que tenga su

asiento en las Facultades de Derecho, ya que no pueden ser ambientes de meros repetidores.

Otro peligro son las utopías. Una utopía que siempre hemos visto como tentación en la Facultad de Derecho es que el alumno deba ser un investigador. Imposible: el alumno no debe ser un investigador, porque no va a la Facultad de Derecho para ser un investigador, salvo que a título vocacional y personal él quiera ser investigador. Pero pretender generalizar que los alumnos deban todos investigar, es confundir las cosas. La investigación vendrá después, y, así como no todos los profesores son investigadores, los alumnos no tienen por qué ser investigadores. Sólo el que tiene condiciones para serlo lo será. El alumno está allí para recibir formación e información, para obtener herramientas, aparatos conceptuales, instrumentos que luego podrá aplicar a la investigación, si quiere dedicarse a esa actividad. Pero es un error academicista y con sabor elitista, pretender convertir a las Facultades de Derecho en grandes centros de investigación para los alumnos. Lo serán así para otra cosa y para otros destinatarios, pero no para los alumnos.

Y el último orden de los peligros lo encontramos situado en las deformaciones temperamentales, provenientes u originadas en la procedencia de cada uno. Así, por ejemplo, es la deformación *oratoria*, que tiene por lo general el profesor que ha sido parlamentario o que le gusta la oratoria; la deformación *histórica* que tiene el profesor tradicionalista; la deformación *anecdótica* que tiene el profesor que cuenta todo en virtud de las circunstancias en que se les ocurre connotarlo; la deformación pura del *teoricismo* por parte del profesor que no guarda contacto ni se compadece con la realidad. A su turno, surge inversamente la deformación puramente *profesionalista* de aquel que cuenta todo lo que le pasó en tribunales el día anterior: “fijese que me pasó esto, presenté la demanda, la contestaron, vino la perención, el testigo estaba borracho, el juez se equivocó, el Código Procesal se le cayó al suelo...”; es decir, el puro profesionalismo del abogado-profesor “practicón”.

Pero hay otra variante que germinó en estos últimos años, vinculada con la necesidad de reactivar al alumno: entonces aparecen profesores que han confundido la clase con un *show*, y la clase se desarrolla como una sesión de *show*. El mejor profesor es el que hace el mejor *show*, el que tiene más entusiasmados y motivados a los alumnos. Para eso, podríamos llevar de profesores a las mejores *vedettes* para los alumnos, que hagan un buen *strep tease* jurídico y, así, tendrían-

mos una máxima motivación (e inversamente para las alumnas con los profesores) y sucesivamente, habría que probar con otras técnicas de motivación; pero no se trata tampoco de hacer el *show* de la excitación pedagógica, pues llegaríamos a justificar el neto predominio de los sentidos y de las habilidades en su manejo.

En fin, parafraseando el título de una vieja canción que ha sido materia de más de un recuerdo en los últimos años ("Empezar de nuevo", o *Beguín the beguín*, o "Comienza el *Beguín*") hay que empezar por el comienzo, y el comienzo es el acceso, el ingreso, el reclutamiento de quienes serán nuestros estudiantes y que serán nuestros futuros abogados. Al reclutarlos, deben recibir algo más, aparte de lo que se les pueda enseñar en los cursos de apoyo y, además, el currículum de materias propedéuticas que hacen el aprendizaje inicial o liminar en el derecho. Hay que sumar más a esa base teórica que el alumno debe recibir como mínimo, porque realmente no se puede estudiar abogacía si no se aprenden nociones sumarias, aunque sea, de teoría jurídica, de teoría económica, de teoría social y de teoría moral. Pero, aparte de eso, la Facultad de Derecho debe suministrar en un curso introductorio sin examen, sin angustias de cupo, límites o exclusiones, dos cosas:

Primero, ilustrar en qué consiste estudiar abogacía, para que el alumno verifique si tiene las tres condiciones: aptitud, vocación y posibilidad de dedicación. Porque, a lo mejor, tiene vocación pero no tiene aptitud; se siente llamado a estudiar abogacía, pero no reúne ninguna condición para estudiar abogacía; en cambio, a lo mejor sí la tiene para estudiar sociología o psicología; o pueda tener la aptitud y no poder disponer de la dedicación para esa carrera, pero sí para otras, y reciprocamente;

Segundo, demostrar en qué consistirá ser abogado, cómo ejercer la profesión cuando termine la licenciatura. Y ahí también advertirles sobre la aptitud, la vocación y la dedicación para ejercer la abogacía.

En la Argentina puede ocurrir que alguien que no tenga un pariente o amigo abogado ni trabaje en un estudio jurídico (en un bufete), se reciba de abogado y salga munido con su diploma; pero entre a ejercer la abogacía sin haber visto nunca, vivencialmente en qué consiste ser abogado. Y luego vienen las frustraciones y las tremendas derrotas, con la consiguiente nota de amargura que eso significa.

Un tipo de ingreso así, tuvimos la oportunidad de ensayarlo hace muchos años, en la Universidad de Buenos Aires, en una Facultad más pequeña que la de abogacía, que la utilizaremos como piloto. Eso

fue en la Facultad de Odontología, y, al cabo de los tres meses que duró el curso, llegamos a la conclusión que sin medidas autoritarias, sin cupos, sin exclusiones, la selección se había producido naturalmente, por la vía del esclarecimiento que el curso había aportado. Un porcentaje de alumnos descubrieron que se equivocaban, que no tenían que seguir odontología, sino bioquímica o farmacia (materias afines); otros descubrieron su desencuentro en cuanto a toda la rama del saber: que tenían que seguir ciencias exactas o ciencias sociales, y otros descubrieron que no tenían ninguna aptitud universitaria: que tenían que dedicarse al comercio, a la política, a la industria, al deporte, a lo que fuera. Naturalmente, sin odios ni actitudes antipáticas, esos tres meses de esclarecimiento dieron el resultado.

Por eso, el tema de la formación universitaria en general y de la formación del "hombre de derecho", en particular, no puede decirse que se encuentre estancado o agotado. Una nutrida experiencia, unida a una adecuada imaginación creadora, se encarga recurrentemente de ofrecer nuevos caminos para el mejor aprovechamiento de los recursos humanos. El saber canalizar los esfuerzos es parte cierta del desafío de nuestras universidades. No saberlo hacer, importará una defraudación social.