

## Educación legal y formación docente. El rol de los centros de enseñanza y aprendizaje

JULIÁN HERMIDA\*

### RESUMEN

El sistema de acceso, permanencia, promoción y formación de los docentes en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos y Canadá difiere del sistema seguido en la Argentina. Las diferencias principales del método de ingreso a la carrera docente radican en el proceso de selección de candidatos, el cual tiene por objetivo elegir a quien el comité de selección considere que se adecúa a ciertas características predeterminadas. Al ingresar a su puesto, los docentes carecen de formación pedagógica. El desarrollo docente está a cargo de los centros de enseñanza y aprendizaje, que ofrecen cursos, talleres e incentivos a la investigación en enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras actividades. Los principales desafíos a los que se ven enfrentados los centros de enseñanza y aprendizaje están relacionados con la falta de formación pedagógica de los docentes de Derecho, el predominio del método socrático como la, casi única, pedagogía utilizada en el aula, la existencia de, prácticamente, un único objetivo de enseñanza y aprendizaje a lo largo del currículo de las carreras de Derecho, y un sistema de permanencia y promoción que pone énfasis en la investigación jurídica en detrimento de la formación pedagógica.

### PALABRAS CLAVE

Facultades de Derecho - Canadá - Estados Unidos - Sistema de permanencia y promoción - Acceso a carrera docente - Formación docente - Rol de los centros de enseñanza y aprendizaje.

\* Abogado (Universidad de Buenos Aires). Profesor de Derecho y Director del Centro de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Algoma, Canadá. Máster en Derecho y Doctor en Derecho Civil, Universidad de Mc Gill.  
LL. B., LL. M., DCL, Ph. D. Chair and Assistant Professor of Law and Justice Chair, AcStand & Teaching and Learning Committee, Algoma University.

## ABSTRACT

The recruiting, tenure, promotion, and faculty development process at US and Canadian Law Schools differs from the system followed in Argentina. The main differences in the recruiting process lie in the selection method, whose main objective is to recruit those candidates who the hiring committees consider to have certain predetermined characteristics. Law School professors lack any background in teaching and learning when they are hired. Teaching and Learning Centres assume the responsibilities of faculty development. The main challenges which Teaching and Learning Centres face deal with the lack of pedagogical background, the preeminence of the Socratic method as the main teaching method in the Law School classroom, the existence of basically one teaching and learning objective across the Law School curriculum, and a tenure and promotion system that emphasizes legal research in detriment of educational development.

## KEYWORDS

Law Schools - Canada - United States - Tenure and promotion system - Recruiting process - Faculty development - Role of teaching and learning centres.

## INTRODUCCIÓN

El ingreso y el desarrollo a la carrera docente en las Facultades de Derecho norteamericanas tienen características especiales que las hacen diferentes respecto del proceso seguido en la Argentina. Estas características incluyen un proceso de selección que no tiene necesariamente por objetivo seleccionar al candidato con mejores antecedentes, sino a quien el comité de selección considera que se adecua a ciertas características predeterminadas.

El presente artículo tiene como fin investigar el sistema de acceso, permanencia, promoción y formación de los docentes en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos y Canadá. En primer lugar, se examinará el sistema de acceso a la carrera docente. A continuación, se analizarán las características del perfil generalmente buscado por las Fa-

cultades de Derecho norteamericanas. Luego se abordarán las funciones que implican el cargo docente y el sistema de permanencia y promoción. Finalmente, se indagarán los desafíos que enfrentan los centros de enseñanza y aprendizaje con respecto a la formación de los docentes de Derecho.

## ACCESO A LA CARRERA DOCENTE EN DERECHO

El acceso a la carrera docente en Derecho, tanto en los Estados Unidos como en Canadá, difiere del proceso de acceso a ésta en la Argentina. Asimismo, también se diferencia de la manera en que se accede a la docencia en otras áreas de la educación superior en Norteamérica.

En primer lugar, no existe el concepto de concurso docente tal como se lo conoce en la Argentina y en otras partes de Latinoamérica y Europa. El concurso docente de méritos es el proceso mediante el cual se evalúan los antecedentes, aptitudes, experiencia y competencias de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente.<sup>1</sup> La manera en que se seleccionan los candidatos, tanto en Canadá como en los Estados Unidos, se asemeja más a los procesos de selección de personal de empresas privadas, aunque también existen importantes diferencias con éstos.

En los Estados Unidos, el proceso de aplicación a la carrera docente en Derecho está centralizado en la Asociación de Escuelas de Derecho Americanas (AALS por sus siglas en inglés: *The Association of American Law Schools*).<sup>2</sup> Esta asociación organiza anualmente una conferencia de reclutamiento de profesores de Derecho. Para acceder a ésta, es necesario anotarse en un registro de aspirantes a la docencia mediante el pago de un honorario relativamente alto. El registro de aspirantes a la enseñanza contiene información acerca de los interesados en enseñar en las Facultades de Derecho. Esta información incluye de manera sucinta los estudios previos, experiencia docente y profesional, publicaciones y otros antecedentes de los aspirantes a la docencia. Esta información se distribuye a los decanos y miembros de los comités de selección de docentes

<sup>1</sup> KANDEL, Victoria, "Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina", en *Fundamentos en humanidades*, nro. 12, 2006, pp. 53-64.

<sup>2</sup> GORDLEY, James, "Mere Brilliance: The Recruitment of Law Professors in the United States", en *41 American Journal of Comparative Law* 367, 1993.

de las distintas Facultades de Derecho. Éstos seleccionan los candidatos que desean entrevistar en la conferencia anual que tiene lugar en la ciudad de Washington en noviembre. Los candidatos, generalmente, reciben una llamada telefónica de la Facultad de Derecho suplementada con información acerca de ésta. Sin embargo, los candidatos se presentan a las entrevistas sin mayor conocimiento de las características del puesto que la Facultad de Derecho desea cubrir.

Las entrevistas suelen durar menos de treinta minutos. Se pregunta a los candidatos, en forma general, sobre sus antecedentes y experiencia. Luego de las entrevistas en la conferencia anual de la AALS, las Facultades de Derecho eligen a un reducido número de candidatos –generalmente tres– para que visiten el campus de la Universidad. Allí, el candidato debe efectuar una presentación sobre un tema de investigación jurídica sobre el cual el postulante esté trabajando o haya efectuado recientemente una publicación. Esta presentación se asemeja a la exposición de una ponencia en un congreso de Derecho. Además de esta presentación, el candidato debe someterse a una entrevista más extensa. En esta entrevista, los miembros del comité de selección efectúan preguntas generales sobre el candidato y sus antecedentes. Muchas de estas preguntas se asemejan a los interrogantes que efectúan las empresas privadas. Por ejemplo, los candidatos son interrogados sobre la manera en que resuelven conflictos, la forma de balancear las distintas prioridades y su estilo de liderazgo.

La visita al campus se complementa con reuniones con el decano, con alumnos y otros profesores que no son parte del comité de selección. Incluye además una cena con los miembros del comité de selección y puede o no incluir un almuerzo con quienes no participan del comité de selección. Estas reuniones informales tienen el objetivo de evaluar si el candidato tiene cualidades sociales como para ser un buen colega si es elegido para el puesto.

Luego de analizar a cada uno de los postulantes, el comité de selección elige su candidato al puesto y es el decano quien formula la oferta de trabajo al candidato luego de evaluar sus referencias. Una característica importante de este proceso –que difiere notablemente del concurso docente– es que no existe la expectativa de elegir al mejor candidato, al aspirante con mejores antecedentes docentes o con mejores credenciales

educativas. El objetivo es elegir al candidato que mejor se adapte a los requerimientos y necesidades de la Facultad de Derecho. Estas necesidades pueden ser las de contratar al candidato más barato –con generalidad, el de menor experiencia–, al más sociable o al que tenga ciertos rasgos de personalidad. En muchos casos, el mejor candidato es también el que mejor se adecúa al puesto, pero no necesariamente esto se da siempre. Otro de los aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para la selección del candidato son cuestiones de género o de grupo étnico.<sup>3</sup>

### PERFIL DEL CANDIDATO A LA DOCENCIA

El perfil que las Facultades de Derecho buscan en los aspirantes a la docencia es similar en todas las Facultades de Derecho de los Estados Unidos.<sup>4</sup> En primer lugar, se requieren egresados con altos promedios de la carrera de Abogacía de un grupo muy reducido de Facultades de Derecho. La mayoría de los docentes contratados provienen de las siguientes facultades: *Yale*, *Harvard* y *Stanford*, y luego, en menor medida, de Chicago y Columbia.<sup>5</sup> Si un aspirante a docente en Derecho ha efectuado sus estudios en cualquiera de las otras aproximadamente 200 Facultades de Derecho reconocidas por la American Bar Association –o incluso en universidades extranjeras de prestigio– tiene muy pocas probabilidades de conseguir un puesto como profesor de Derecho en los Estados Unidos.<sup>6</sup>

A diferencia de otras disciplinas universitarias, no se exige el título de Doctor en Derecho. Es más, las Facultades de Derecho han tradicionalmente visto con desconfianza a los títulos de posgrado. La percepción es que un título de posgrado es considerado una ventaja sólo si el can-

<sup>3</sup> JONES MERRITT, Deborah y Barbara F. RESKIN, "Sex, Race, and Credentials: the Truth about Affirmative Action in Law Faculty Hiring", en 97 *Columbia Law Review* 199, 1997.

<sup>4</sup> GORDLEY, James, "Mere Brilliance: The Recruitment of Law Professors in the United States", en 41 *American Journal of Comparative Law* 367, 1993.

<sup>5</sup> REDDING, Richard E., "Where Did You Go to Law School. Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education", en 53 *Journal of Legal Education* 594, 2003.

<sup>6</sup> CASE, David W., "The Pedagogical Don Quixote de la Mississippi", en 33 *University of Memphis Law Review* 529, 2002-2003.

didato ha egresado de las mencionadas Facultades de Derecho (Yale, Harvard, Stanford, Chicago y Columbia).<sup>7</sup> Así, por ejemplo, un candidato egresado de la carrera de Abogacía de Yale y con una maestría y doctorado en Derecho de una universidad prestigiosa, tal como la Universidad de California o la Universidad Duke por poner dos ejemplos, es considerado un candidato con mejores credenciales que un candidato egresado de la misma Facultad de Derecho sin posgrado. Pero si el candidato egresó de otra Facultad de Derecho, tal como la Universidad de California o la Universidad Duke por continuar con los mencionados ejemplos, donde también realizó su maestría y doctorado, pero compite con un egresado de la Facultad de Derecho de Yale que no tiene ningún posgrado, este último candidato es considerado más calificado.

Los candidatos deben tener, en general, entre dos y tres años de experiencia profesional. Generalmente, esta experiencia consiste en una pasantía (*article*) judicial con un juez federal de alta jerarquía (Corte Suprema o Cámara de Apelación) y uno o dos años en un estudio jurídico grande de prestigio.<sup>8</sup> En algunos casos, esto puede ser suplantado por experiencia en un organismo gubernamental de prestigio relevante, tal como la Comisión de Valores (Securities and Exchange Commission) o la Agencia de Protección Ambiental (Environmental Protection Agency).

Otro de los requisitos esenciales para el ingreso a la carrera docente es el haber publicado uno o más artículos sobre temas jurídicos, preferentemente en la revista jurídica de una Facultad de Derecho de prestigio.<sup>9</sup>

En Canadá, no existe un sistema centralizado de selección y reclutamiento de docentes de Derecho. Cada Facultad de Derecho publica un aviso solicitando candidatos. Luego de evaluar los antecedentes de los candidatos, el comité de selección invita a dos o tres candidatos al campus en un proceso similar al de la segunda etapa de reclutamiento de las Faculta-

<sup>7</sup> ZILLMAN, Don, Marina ANGEL, Jan LAITOS, George PRING y Joseph TOMAIN, "Uncloning Law School Hiring: A Recruit's Guide to the AALS Faculty Recruitment Conference", en *Journal of Legal Education*, 1998.

<sup>8</sup> REDDING, Richard E., "Where did You go to Law School. Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education", en *Journal of Legal Education* 594, 2003.

<sup>9</sup> ZILLMAN, Don, Marina ANGEL, Jan LAITOS, George PRING y Joseph TOMAIN, "Uncloning Law School Hiring: A Recruit's Guide to the AALS Faculty Recruitment Conference", en *Journal of Legal Education*, 1998.

des de Derecho de los Estados Unidos. En Canadá, hay una tendencia a requerir algún título de posgrado, generalmente la Maestría en Derecho (LL. M.) o un Doctorado en Derecho o disciplina relacionada. A diferencia de los Estados Unidos, las Facultades de Derecho canadienses se inclinan por contratar candidatos provenientes de diversas Facultades de Derecho.

## PUESTO DE TRABAJO

En los Estados Unidos y en Canadá, el puesto de profesor de Derecho –como el de las demás disciplinas– consiste en el trabajo profesional en tres áreas: docencia, investigación y servicio.<sup>10</sup>

En el área de la docencia, el profesor debe dictar una serie de cursos por año que, en su mayoría, varían entre dos y seis, dependiendo del énfasis que cada Facultad le dé a la enseñanza y aprendizaje.<sup>11</sup> De esta manera, las Facultades de Derecho que esperan que sus profesores inviertan la mayoría de su tiempo en investigación sólo exigirán a sus docentes que dicten dos o tres cursos, mientras que las que pongan énfasis en la enseñanza requieren que sus docentes dicten más cursos.

No existe el concepto de cátedra tal como es conocido en la Argentina y otros países latinoamericanos.<sup>12</sup> Cada docente tiene amplio control sobre los cursos que dicta. Ningún profesor tiene autoridad sobre otro. Cualquier indicación que se haga a un colega sobre algún aspecto del curso puede ser visto como una intromisión y un menoscabo al principio de libertad académica. Esto implica que el docente elabora su propio programa, selecciona el material bibliográfico, dicta las clases, evalúa a los alumnos y se reúne con los mismos en su horario de oficina. El puesto de profesor de Derecho implica una dedicación exclusiva y de tiempo completo.<sup>13</sup> Por este motivo, el profesor de Derecho debe dictar una serie

<sup>10</sup> BOYER, Ernest, *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

<sup>11</sup> BRINT, Steven, "Focus on the Classroom", en Joseph C. HERMANOWICZ (ed.), *The American Academic Profession: Transformation in Contemporary Higher Education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2011.

<sup>12</sup> MENÍN, Ovide, *Pedagogía y universidad, Currículum, didáctica y evaluación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2002.

<sup>13</sup> Todas las Facultades de Derecho suelen contratar también un número reducido de profesores de tiempo parcial. Éstos son, generalmente, abogados de prestigio que



de cursos que van más allá de su especialización. Por ejemplo, si alguien se ha especializado o intenta especializarse en Derecho Aeronáutico, debe dictar además de esta materia otras, particularmente una de las materias obligatorias de primer año y otros cursos electivos. A modo de ejemplo, este docente deberá dictar Derecho Penal –materia obligatoria de primer año– y una o dos materias más de segundo y tercer año, tales como Derecho Administrativo, Derecho Ambiental o Derechos Humanos, y probablemente pueda dictar Derecho Aeronáutico una vez cada dos o tres años. Esto es así dado que, como la mayoría de los profesores son de tiempo completo y dedicación exclusiva, no es rentable para la Facultad de Derecho tener a profesores que puedan dictar sólo una materia.

En cuanto a la investigación, se requiere que el profesor de Derecho desarrolle una agenda coherente de investigación, publique artículos de Derecho en revistas jurídicas de Facultades de Derecho de prestigio y presente sus trabajos en conferencias y congresos. Al ingresar al puesto, el profesor de Derecho tradicional no tiene experiencia en investigación ya que la formación de la carrera de Abogacía, en la mayoría de las Facultades norteamericanas, no incluye educación en materia de investigación. Los alumnos de estas Facultades no elaboran tesis, y son pocos los cursos que exigen que los alumnos escriban monografías y muchos menos los que enseñan a escribir o a investigar en Derecho.<sup>14</sup> Por este motivo, la formación que brindan las Facultades de Derecho es considerada de grado a pesar de que, para acceder a ella, se debe contar con estudios universitarios a nivel de licenciatura (*bachelor*). Por este motivo, muchos docentes encuentran grandes dificultades para investigar y publicar. A esto se suma el hecho de que las revistas jurídicas reciben gran número de artículos y tienen poco espacio para publicar. Se considera que es conveniente enviar un artículo, por lo menos, a cien revistas jurídicas, para tener posibilidades de que el artículo sea aceptado para la publicación.<sup>15</sup> En los últimos años han surgido empre-

dictan un curso no obligatorio sobre su especialidad o en clínica legal sin participar de la administración de la Universidad y sin desarrollar tareas de investigación.

<sup>14</sup> HERMIDA, Julián, "Teaching Criminal Law in a Visually and Technology Oriented Culture: A Visual Pedagogy Approach", en *Legal Education Review* 8; 16 (1/2) *Legal Education Review* 153, 2006.

<sup>15</sup> VOLOKH, Eugene, *Academic Legal Writing: Law Review Articles, Student Notes, Seminar Papers, and Getting on Law Review*, 3ª ed., Foundation Press, 2007, p. 189.



sas que se dedican a enviar los artículos a distintas revistas jurídicas y a efectuar su seguimiento.

El servicio que deben prestar los docentes incluye el desarrollo de actividades que facilitan la administración de la Facultad y/o la Universidad. El docente debe participar en asuntos académicos y colaborar con el desarrollo de la comunidad académica. Entre otras actividades, el servicio incluye la participación en comités, tales como los de selección de docentes, desarrollo del programa de la carrera, desarrollo y formación docente, nexo con la biblioteca y con la oficina de información tecnológica, becas estudiantiles, entre muchas otras. También el servicio puede incluir participación en el gobierno de la Universidad y en los sindicatos docentes. El servicio también puede ser prestado a la comunidad y a la disciplina jurídica, tal como la organización de congresos y conferencias o la participación en la organización y administración de asociaciones dedicadas al avance de distintas ramas del Derecho.

## SISTEMA DE PERMANENCIA

Los puestos de profesor de tiempo completo están sujetos a un sistema de permanencia. En este sistema, el desempeño del profesor es evaluado al cabo de un período que varía según la Universidad entre cuatro y seis años. El profesor es evaluado en cada una de las tres áreas en las que debe prestar funciones (docencia, investigación y servicio) por un comité denominado comité de permanencia y promoción. Este comité envía su recomendación al decano de la Facultad. Este último emite la decisión final –generalmente de acuerdo con lo aconsejado por el comité– y la comunica al docente.

En el campo de la docencia, cada vez que un profesor termina de dictar un curso y antes del examen final, los alumnos completan un cuestionario donde evalúan distintos aspectos del dictado del curso, tales como el conocimiento del profesor sobre la materia, la disponibilidad para reunirse con los estudiantes, la claridad en la comunicación y la efectividad como profesor. Los alumnos otorgan un número en cada uno de estos rubros (generalmente del 1 al 7 o del 1 al 5). Si el promedio de todas las evaluaciones es alto, los comités de permanencia y promoción consideran que el desempeño docente ha sido satisfactorio. Estas

evaluaciones de los estudiantes han sido objeto de numerosas críticas en la literatura dado que tienden a reforzar imágenes estereotipadas de lo que se entiende por buena enseñanza<sup>16</sup> y debido a que, en general, los profesores que pertenecen a minorías étnicas suelen obtener resultados inferiores con respecto a quienes pertenecen a grupos étnicos mayoritarios.<sup>17</sup> Si bien las evaluaciones que hacen los estudiantes son la principal fuente utilizada por los comités de permanencia y promoción, éstos aceptan otras evidencias para evaluar la calidad de la enseñanza. Uno de los más importantes instrumentos utilizados es el *portfolio* académico.<sup>18</sup> En él, el profesor explica detalladamente su filosofía de enseñanza y recopila datos que demuestren su efectividad como docente. Estos datos pueden incluir evidencias de que sus alumnos han aprendido en forma profunda (Bain, 2004), tales como la publicación de un artículo o comentario de un caso analizado en clase en una revista jurídica, la obtención de premios a la enseñanza, investigaciones en enseñanza y aprendizaje, presentaciones a conferencias pedagógicas o el desarrollo de métodos o estrategias de enseñanza innovadores.<sup>19</sup>

La investigación es el aspecto más importante para la evaluación de la permanencia. Se espera que el profesor tenga una agenda de investigación activa y haya publicado un número importante de artículos en revistas jurídicas. Este número depende de cada Facultad de Derecho. Cuanto más énfasis se ponga en la investigación, mayor es el número de artículos que se debe publicar para obtener la permanencia. Una Facultad de Derecho mediana, generalmente, espera que el profesor publique, al menos, un artículo por año. Dada la dificultad que hay para publicar, ya que las revistas jurídicas reciben muchos más artículos de los que pueden publicar, éste resulta ser un parámetro bastante exigente. Las Facultades que ponen más énfasis en la investigación suelen requerir no sólo un número

<sup>16</sup> WILBERT, McKeachie, "Student ratings; the validity of use", en *American Psychologist*, vol. 52, nro. 11, 1997, pp. 1218-1225.

<sup>17</sup> HAMERMESH, D. S. y A. PARKER, "Beauty in the Classroom: Instructors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity", en *Economics of Education Review*, vol. 24, 2005, pp. 369-376.

<sup>18</sup> SELDIN, Peter y J. Elizabeth MILLER, *The Academic Portfolio: A Practical Guide to Documenting Teaching, Research, and Service*, San Francisco, Jossey-Bass, 2008.

<sup>19</sup> ZUBIZARRETA, John, *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

mayor de publicaciones, sino también que éstas hayan sido publicadas en revistas jurídicas de mayor prestigio y que hayan tenido un impacto en la comunidad jurídica, lo que se demuestra fundamentalmente mediante el número de citas que dichas publicaciones han recibido en otros artículos.<sup>20</sup> En la práctica, si un docente tiene pobres evaluaciones de la enseñanza pero un récord de publicaciones alto puede obtener la permanencia. El caso contrario, excelentes evaluaciones de enseñanza pero pocas publicaciones, implica casi con seguridad la no obtención de la permanencia.

Los comités de permanencia y promoción también deben evaluar las contribuciones al servicio efectuadas por el docente. En la mayoría de los casos, esto tiene poca incidencia en las decisiones a tomar. Se considera que el servicio debe ocupar entre un 10% y un 20% del tiempo total de trabajo del docente.<sup>21</sup>

Si el docente es evaluado en forma satisfactoria en cada una de las tres áreas, obtendrá la permanencia, lo que significa que el puesto es suyo hasta que se jubile o renuncie. En caso contrario, el docente no la obtendrá, lo que implica que debe dejar el cargo.

## EL SISTEMA DE PROMOCIÓN

Al ingresar al puesto de tiempo completo, el docente asume con el rango de profesor asistente. Como señalamos, no existe el concepto de cátedra y el profesor asistente tiene a su cargo exclusivo el dictado de los cursos que se le asignan. El puesto de profesor asistente es considerado de alto prestigio y tiene todas las prerrogativas y derechos de todo profesor de tiempo completo.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> BOLLEN, Johan, Herbert VAN DE SOMPE, Joan A. SMITH y Rick LUCE, "Toward Alternative Metrics of Journal Impact: A Comparison of Download and Citation Data", en *Information Processing & Management*, vol. 41, Issue 6, 2005, pp. 1419-1440.

<sup>21</sup> MANCING, Howard, "Teaching, Research, Service: The Concept of Faculty Workload", en *ADFL Bulletin*, vol. 22, nro. 3, 1991, pp. 44-50.

<sup>22</sup> Este rango no implica que el profesor asiste a alguien. Tampoco tiene nada que ver con el puesto de ayudante de cátedra. Los ayudantes denominados asistentes de enseñanza prácticamente no existen en la mayoría de las Facultades de Derecho norteamericanas. En las pocas que existe este puesto, es cubierto por estudiantes, quienes cumplen funciones exclusivamente auxiliares, tales como búsquedas bibliográficas, fotocopias e impresiones. En ningún caso los asistentes de enseñanza dictan el curso, ni siquiera una parte de éste.

Cuando el docente aplica a la permanencia –o, en algunos casos, inmediatamente después de ella–, puede optar también por aplicar a la promoción al rango de profesor asociado. A diferencia de la permanencia, no es obligatorio aplicar a la promoción. Un docente, si lo desea, puede perfectamente permanecer hasta su jubilación en el rango de profesor asistente. Los criterios de evaluación para la promoción a profesor asociado son básicamente los mismos que para la permanencia, aunque más estrictos, con particularidad en cuanto a la investigación y publicación de artículos jurídicos. Fundamentalmente, se requiere un récord de publicaciones muy sólido. Es posible –y muchas veces frecuente– que un docente obtenga la permanencia pero no sea promovido. En este caso, el docente puede presentarse nuevamente a partir del año siguiente a la promoción. En general, no existen límites a la cantidad de veces que se puede aplicar a la promoción.

El tercer y último rango en la carrera docente de Derecho es el de profesor completo (*full professor*). Comúnmente se debe permanecer en el rango de profesor asociado un período de tiempo que va entre los cinco y diez años dependiendo de cada Facultad de Derecho antes de poder aplicar al rango de profesor completo. Los criterios de evaluación son los mismos aunque se exige excelencia en investigación, con una reputación nacional o internacional. Por dicho motivo, son pocos los docentes que alcanzan este rango y los que lo hacen lo logran con frecuencia hacia el final de sus carreras.

En la práctica, más allá de una satisfacción personal, los distintos rangos de la promoción sólo implican una mejora del salario del docente. Los alumnos suelen desconocer el rango de sus profesores, a quienes tratan a todos de profesor, independientemente de su jerarquía.

## EL DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DOCENTE

El típico profesor de Derecho no cuenta con una formación pedagógica. Como hemos visto, el docente es seleccionado fundamentalmente en base al promedio obtenido en la carrera de Derecho y las publicaciones de temas jurídicos. No existen carreras de profesorado en Derecho o profesorado universitario en Canadá o en Estados Unidos, como sí existen

en Argentina. En los últimos años, distintas Universidades en Norteamérica han creado programas –generalmente uno o dos cursos dedicados a la pedagogía universitaria– dentro de las carreras de Doctorado para aquellos que quieran dedicarse a la docencia. Estos programas son optativos y su acceso está limitado a los estudiantes de Doctorado y en algunos casos a los de Maestría. Dado que son pocos los futuros docentes que realizan Doctorado en Derecho y no todos optan por tomar estos cursos, la gran mayoría de los docentes de Derecho carece de formación pedagógica.

Por este motivo, las Facultades de Derecho y las Universidades prestan servicios de formación docente mediante sus centros de enseñanza y aprendizaje. Estos centros ofrecen un sinnúmero de servicios y actividades para facilitar el desarrollo de los docentes en materia pedagógica. De esta manera, se ofrecen cursos y talleres sobre teorías del aprendizaje, pedagogía universitaria, uso de tecnología en las aulas, metodologías centradas en los estudiantes y otros cursos y talleres destinados a facilitar la formación docente. Estos cursos son abiertos a todos los docentes y tienen carácter voluntario.<sup>23</sup> No es posible ofrecer estos cursos en forma obligatoria. Debido a que el sistema de permanencia y promoción hace énfasis en la investigación y publicación en temas jurídicos, los docentes comprenden que deben dedicar la mayor parte de su –escaso– tiempo libre a la investigación y no a la formación docente.

Además de los cursos, los centros de enseñanza y aprendizaje organizan conferencias sobre pedagogía (Carlino, 2009), ofrecen incentivos y subsidios a la investigación en temas de enseñanza y aprendizaje, otorgan facilidades para que los docentes asistan a conferencias en materia de educación y desarrollan sistemas de mentoría o tutela por medio de los cuales juntan a un profesor experimentado con un profesor nuevo para que el primero actúe como su mentor. Varios centros de enseñanza y aprendizaje también cuentan con revistas pedagógicas para que los docentes puedan publicar artículos basados en sus investigaciones o notas sobre métodos utilizados en sus clases.

<sup>23</sup> BOICE, Robert, *Advice for New Faculty Members: Nihil Nimus*, Boston, Allyn and Bacon, 2000.

## PRINCIPALES DESAFÍOS DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los principales problemas que enfrentan los centros de enseñanza y aprendizaje son concientizar a los docentes de Derecho de la importancia de desarrollar pedagogías alternativas al método socrático y ampliar el objetivo de enseñanza y aprendizaje más allá del tradicional objetivo de pensar como abogados.<sup>24</sup>

## EL OBJETIVO TRADICIONAL DE APRENDIZAJE: PENSAR COMO ABOGADOS

Tradicionalmente, las Facultades de Derecho han tenido como objetivo que sus egresados salieran pensando como abogados.<sup>25</sup> Pensar como abogados significa, en gran medida, pensar de manera retórica dentro de un contexto de resolución de problemas.<sup>26</sup> Este objetivo es importante y por décadas las Facultades de Derecho se esforzaron por perfeccionarlo. El pensar como abogados, como objetivo de enseñanza y aprendizaje casi exclusivo de las Facultades de Derecho, ha sido objeto de un sinnúmero de críticas.<sup>27</sup> En primer lugar, este objetivo presupone que existe una única manera de pensar como abogados y que todos los abogados piensan de la misma manera. Este modelo de pensamiento tiene en cuenta solamente la manera de pensar del abogado que se dedica a apelar casos judiciales ante las cortes de apelación, especialmente la Corte Suprema.<sup>28</sup>

<sup>24</sup> KISSAM, Philip C., "The Ideology of the Case Method/Final Examination Law School", en 70 *University of Cincinnati Law Review* 137, 2001-2002.

<sup>25</sup> MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, New York, Oxford University Press, 2007.

<sup>26</sup> Concretamente, pensar como los abogados implica un conjunto de habilidades cognitivas y prácticas que incluyen las siguientes: (i) identificar las cuestiones legales y discriminarlas de las cuestiones de hecho; (ii) sintetizar en forma inductiva una norma jurídica o principio legal de una serie de decisiones judiciales; (iii) aplicar una norma jurídica a un caso concreto y argumentar en forma persuasiva a favor de su aplicación; (iv) formular una conclusión sobre la norma jurídica o interpretación legal que deberá aplicarse en el caso concreto; (v) identificar los contraargumentos que pueden formularse con respecto a la posición adoptada.

<sup>27</sup> SAUNDERS, Kurt y Linda LEVINE, "Learning to Think Like a Lawyer", en 29 *University of San Francisco Law Review* 121, 185, 1994.

<sup>28</sup> HOWARD, Jennifer, "Learning to Think Like A Lawyer through Experience", en *Clinical Law Review*, nro. 2, 1995, p. 167.

De esta manera, la mayoría de los cursos enfatizan los principios de adjudicación judicial de disputas relacionadas con distintas ramas del Derecho. Así, por ejemplo, los profesores que dictan Contratos focalizan sus cursos en la manera en que las cortes judiciales resuelven conflictos contractuales, sin enseñar a sus alumnos a redactar, negociar y administrar contratos.<sup>29</sup> En la mayoría de los casos, los alumnos ni siquiera leen un contrato. De esta manera, en la carrera de Derecho, se dejan de lado muchos saberes, competencias, conocimientos y habilidades, tales como el desarrollo de litigios en primera instancia, la redacción y negociación de contratos, el asesoramiento en materia impositiva, mediaciones, asesoramiento, redacción de informes a clientes, otorgamiento de opiniones legales y reforma legal, entre muchos otros.

Los centros de enseñanza y aprendizaje fomentan la ampliación de los objetivos de enseñanza de los cursos de Derecho. Sin embargo, esto choca con una cultura centenaria imperante en las Facultades de Derecho tanto de los Estados Unidos como de Canadá que resulta muy difícil de cambiar.

## EL MÉTODO SOCRÁTICO

El objetivo de enseñanza y aprendizaje de pensar como abogados es logrado mediante el recurso a, prácticamente, un solo método pedagógico: el llamado método socrático, inmortalizado en la cultura popular en el filme *Paper Chase* (estrenado en la Argentina bajo el título *Alma Máter*).

La mayoría de los docentes enseñan tal como aprendieron, particularmente aquellos que no han recibido una formación pedagógica. Dado que el método predominante en las Facultades de Derecho es el socrático, la mayoría de los docentes sigue este método con sus alumnos.

Las dimensiones para el análisis de pedagogías desarrolladas por Lee Shulman constituyen una herramienta teórica indispensable para el análisis del método socrático y para identificar los aspectos negativos del uso casi exclusivo de este método en el aula de Derecho.<sup>30</sup> Shulman sostiene

<sup>29</sup> RUBIN, Edward L., "Why Law Schools Do Not Teach Contracts and What Socioeconomics Can Do About It", en *San Diego Law Review*, nro. 41, 2004, p. 55.

<sup>30</sup> SULLIVAN, William, Anne COLBY, Judith WELCH WEGNER, Bond LLOYD y Lee S. SHULMAN, *Educating Lawyers*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.



que toda pedagogía tiene cuatro estructuras: superficial, profunda, tácita y ausente. La estructura superficial son las características observables de la pedagogía. En el caso del método socrático, la estructura superficial está dada por las preguntas formuladas por el profesor y las respuestas dadas por los alumnos. La estructura profunda son las intenciones que subyacen a los modelos de conducta pedagógica, tales como pensar como abogados. La estructura tácita son los valores y predisposiciones que las conductas pedagógicas modelan, lo que constituye un aspecto importante del currículum oculto.<sup>31</sup> En el método socrático se enfatiza una sumisión a la autoridad del profesor, quien controla el diálogo socrático. Esta sumisión es trasladada luego del abogado al cliente, lo que impide una relación horizontal de colaboración entre ambos.<sup>32</sup> La estructura ausente es la pedagogía que se reprime, es decir, la pedagogía a la que no se recurre. Por ejemplo, el énfasis en el método socrático ha implicado una desatención al aprendizaje colaborativo, a la escritura en Derecho, a la reflexión sobre las responsabilidades éticas inherentes al profesional del Derecho y al uso de tecnologías para la solución de problemas legales, entre muchos otros aspectos que se encuentran totalmente ausentes de las clases de Derecho.<sup>33</sup>

Uno de los desafíos de los centros de enseñanza y aprendizaje es concientizar a los profesores de la importancia de variar los métodos y recurrir a diversas pedagogías en sus clases.<sup>34</sup> Estos métodos incluyen un sinnúmero de actividades centradas en los alumnos que son práctica corriente en otras disciplinas, tales como el recurso a los debates; simulaciones; juegos de roles; resolución escrita de problemas; escenarios; talleres de escritura y presentaciones orales, entre muchas otras.<sup>35</sup>

<sup>31</sup> GIROUX, Henry A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1983.

<sup>32</sup> LE BRUN, M. y R. JOHNSTONE, *The Quiet Revolution. Improving Student Learning in Law*, Sydney, The Law Book Company Limited, 1994.

<sup>33</sup> MERTZ, Elizabeth, *The Language of Law School. Learning to Think Like a Lawyer*, New York, Oxford University Press, 2007.

<sup>34</sup> JOHN BIGGS, John y Catherine TANG, *Teaching for Quality Learning at University*, 3<sup>a</sup> ed., Maidenhead, Open University Press, 2007.

<sup>35</sup> MACKEACHIE, Wilbert J. y Marilla SVINICKI, *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 11<sup>a</sup> ed., Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin Company, 2006.

## CONCLUSIONES

El acceso a la docencia en las Facultades de Derecho norteamericanas se basa en un sistema de selección que no tiene, necesariamente, por objetivo seleccionar a los mejores candidatos. El perfil tradicional de quienes acceden a la docencia en los Estados Unidos es el de egresados de alto promedio de la carrera de Abogacía de un puñado de Facultades de Derecho que cuentan, además, con dos o tres años de experiencia y con alguna publicación en temas jurídicos.

Al ingresar a su puesto, los docentes carecen de formación pedagógica. El desarrollo docente está a cargo de los centros de enseñanza y aprendizaje, que ofrecen cursos, talleres e incentivos a la investigación en enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras actividades. Los principales desafíos a los que se ven enfrentados los centros de enseñanza y aprendizaje están relacionados con la falta de formación pedagógica de los docentes de Derecho, el predominio del método socrático como la, casi única, pedagogía utilizada en el aula, la existencia de, prácticamente, un único objetivo de enseñanza y aprendizaje a lo largo del currículo de las carreras de Derecho, y un sistema de permanencia y promoción que pone énfasis en la investigación jurídica en detrimento de la formación pedagógica.

Fecha de recepción: 24-02-2012.

Fecha de aceptación: 08-03-2012.