

---

**Conrado Hübner Mendes**

Coordinador de Metodología de  
Enseñanza FGV/EDESP

# La Escuela de Derecho de São Paulo de la Fundación Getulio Vargas

## Resumen

La Escuela de Derecho descrita es uno de los dos proyectos en el campo de la enseñanza jurídica de la Fundación Getulio Vargas. Desde un conocimiento de primera mano por haber estado el autor en las labores fundadoras se señala el diagnóstico desde el cual se partió y se realiza un contraste entre escuelas tradicionales e innovadoras con conciencia, sin embargo, de lo caricaturesca que puede ser la comparación que es explicada detenidamente. La enseñanza está estructurada en cuatro ciclos. El primero comprende del 1o. al 3er año y el cuarto los dos últimos y sus contenidos y objetivos son presentados detenidamente y asimismo se relatan las incidencias de la implantación del modelo.

### Abstract

The described Law School is one of the two projects in the area of law teaching at the Fundação Getulio Vargas. From a privileged point of view, because the author was a founding member of the institution, he describes the parting diagnosis and he compares traditional schools with consciously innovating ones. The comparison is detailed though the author is conscious that it risks being a caricature. The teaching in the school is structured around four cycles. The first one includes from the first year to the third, and the fourth the two last years. The description includes the objectives and content of teaching and the difficulties while implementing the model.



### Introducción

La creación de dos escuelas de derecho, una en São Paulo y la otra en Rio de Janeiro, por la Fundación Getulio Vargas a inicio del 2000 es probablemente uno de los más importantes sucesos en la educación jurídica brasilera de los últimos años. Esta afirmación, naturalmente apresurada y sujeta a revisiones futuras, es el punto de partida de este texto, estructurado bajo la forma de testimonio de quien vivenció buena parte del proceso de construcción institucional de la escuela de São Paulo (FGV/ EDESP) hasta el momento. La perspectiva, por lo tanto, es la de un participante de este proceso, y no la de un observador externo con más frialdad para evaluar críticamente el camino recorrido y sus causalidades.

La afirmación contundente que abre el texto, en verdad, proviene más de la expectativa de que ciertos cambios "todavía en etapa de proyecto" se efectúen en un futuro próximo, que de una evaluación objetiva de los hechos, todavía insuficientes para una observación festiva y jactanciosa como la realizada. Se trata, de esta manera, de una apuesta por la confirmación de un proyecto pensado de manera corajosa, que optó por probar alternativas frente a la tradición consolidada, pero que dependerá, obviamente, de que sus actores superen "en nombre de los ideales de renovación" los obstáculos y las resistencias que se presenten.

A pesar de esta cautela inicial, que intenta mezclar el entusiasmo con la conciencia del grado embrionario del proyecto, resulta posible narrar experiencias que indican tendencias positivas. Para no caer en la trampa de hacer una “historia del futuro”, este texto intentará, mas allá de describir un proyecto todavía no finalizado, reflexionar sobre los pasos dados hasta ahora.

El punto inicial de este relato es la redacción, ocurrida entre los meses de noviembre de 2001 y marzo de 2002, por un grupo de profesores invitados, del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), documento formal encaminado al Ministerio de Educación (MEC) a fin de autorizar la creación de un nuevo curso. A partir de este momento, debe tenerse en cuenta algunos marcos cronológicos importantes:

- (i) En septiembre de 2002, luego de la aprobación del PDI por el MEC, ocurren las primeras reuniones sobre experiencias innovadoras en la enseñanza, y se inaugura la práctica de reuniones periódicas sobre metodología de enseñanza;
- (ii) En enero de 2003, se contratan, por un período de 6 meses, 30 investigadores en tiempo parcial, divididos en equipos y coordinados por profesores invitados para la producción del material didáctico de las disciplinas del primer año del curso;
- (iii) En agosto de 2003, se seleccionan, entre los 30 investigadores iniciales, 10 para permanecer en tiempo integral en la escuela y dar continuidad así a la producción de material; en este mismo mes, se realiza un seminario nacional, con varios actores de la comunidad jurídica, para discutir el material didáctico experimental producido en el primer semestre;
- (iv) En noviembre de 2003, se realiza el seminario “Legal Education in Latin America”, con participación de varios profesores extranjeros y brasileros, en el cual se hace un balance sobre las experiencias educativas innovadoras en el Brasil, especialmente la del CEPED en la década de 60 y 70;
- (v) Hacia el final de 2003, se da inicio a las reuniones de investigación para discutir la producción intelectual de los profesores e investigadores de la EDESP (*faculty workshops*);
- (vi) En febrero de 2004, los investigadores a tiempo integral, portadores ya del título de doctor, son promovidos a profesores, momento en el que se comienzan a delinear los primeros trazos de la carrera docente;

(vii) Hacia mediados de 2004, se realiza el seminario “O que é pesquisa em Direito?” (¿Qué es una investigación en Derecho?), con la intención de iniciar una reflexión teórica interna sobre los tipos de investigación que la EDESP puede desarrollar;

(viii) En noviembre de 2004, se realiza el primer examen de ingreso (*vestibular*) para la selección de 50 alumnos del primer año del curso;

(ix) En febrero de 2005, se inician las clases, luego de dos años de trabajo continuo, cerrando así el ciclo preparatorio del curso.

A estos marcos se suma una serie de otros hechos importantes, entre los cuales se destacan la realización de otros seminarios internacionales,<sup>1</sup> el lanzamiento, hacia mediados de 2005, de la “Revista Direito GV”, el crecimiento acelerado de los programas de especialización del GV *law* (que comienzan en 2001 y crecen rápidamente para atender la demanda reprimida de los profesionales del derecho por cursos de formación técnica), la realización de los primeros proyectos de investigación por los profesores, el proyecto de la “Casoteca Latino-americana de Direito e Política Pública” (apoyado por el BID) entre otros. Esta lista de acontecimientos demuestra que, incluso antes que comenzara el curso de graduación, la escuela desarrolló un ritmo intenso de actividades académicas que la insertaron en debates nacionales importantes.

Algunas palabras sobre la Fundación Getulio Vargas ayudan a entender el contexto institucional del nacimiento de este curso. La FGV es una institución privada sin fines de lucro nacida en 1944, y que se destacó, en estos 60 años, por sus actividades de educación e investigación en las áreas de economía, administración pública y privada, además de realizar contribuciones fundamentales a la investigación en ciencia política e historia política brasileras. Creada en Rio de Janeiro, la FGV se propuso cumplir, en un momento de modernización del país, la misión de formar elites intelectuales y gerenciales, o, expresamente: “contribuir al desarrollo del país formando cuadros en la administración pública y privada y produciendo conocimiento en ciencias humanas”.

En 1954, funda su primera escuela en São Paulo, que es también la primera escuela de administración de empresas del país, la cual, años más tarde, integra

1 “Economic Regulation”, con la participación de los profesores Bruce y Susan Rose Ackerman, Jerry Mashaw, Charles Sabel etc.; “Congresso Luso-Brasileiro de Direito Civil”; seminarios con los profesores Günther Teubner, Dieter Grimm etc.

a su curso un programa de administración pública. Esta escuela, la EAESP, permanece, durante cincuenta años, como única unidad de enseñanza de la FGV en São Paulo, hasta que, en 2004, nace la carrera en economía (EESP) y, en 2005, la carrera en derecho (EDESP). La fuerte presencia de la EAESP en São Paulo llevó a que la FGV crease una imagen de gran prestigio en el área empresarial.

La estructura actual de la FGV, construida durante estos 60 años, es la siguiente: en Rio de Janeiro, se encuentra la *Escola Brasileira de Administração Pública* (EBAPE); la *Escola de Pós-Graduação em Economia* (EPGE); el *Instituto Brasileiro de Economia* (IBRE), que produce los principales indicadores económicos del país; el *CP-Doc*, centro de documentación e investigación en historia política brasilera contemporánea; y la *Direito Rio*, escuela de derecho lanzada en conjunto con la EDESP, pero con un proyecto diferente; en São Paulo, a su vez, están las tres escuelas anteriormente citadas (EAESP, EESP e EDESP). Por último, se destacan también las actividades de consultoría, pública y privada, realizadas por la *FGV Projetos* y los cursos de especialización y educación continua proferidos en diversos estados del país en instituciones con convenio.

La razón que llevó a la FGV a crear, simultáneamente, dos escuelas de derecho en los dos principales centros económicos del país, fue probablemente la percepción de que los cambios del Brasil durante los últimos 20 años demandan de los profesionales del derecho un perfil que la enseñanza tradicional no está consiguiendo formar. Esto supone también la constatación de que diversos elementos de la "crisis de la enseñanza jurídica", diagnosticada ya hace muchas décadas y que marginó progresivamente al profesional del derecho de las grandes decisiones políticas nacionales, se mantienen fuertes en la mayoría de las escuelas.

Pretendo, en la primera parte de este texto, describir el proceso de construcción institucional promovido hasta el momento y, en la segunda parte, relatar algunos experimentos innovadores específicos dentro del curso de derecho. La primera parte se subdivide en tres tópicos principales: 1) diagnóstico; 2) propuesta; e 3) implantación. A partir del cuadro trazado en los dos primeros tópicos, resulta posible evaluar dentro de un horizonte más amplio el camino de implantación realizado hasta el momento y proponer un balance tentativo.

## I. Construcción institucional

### 1. Diagnóstico

Para promover un diagnóstico esclarecedor y resumido, recurriré a un cuadro comparativo como herramienta que ayuda a pensar un proyecto innovador. Este cuadro comparativo establece dos tipos ideales de escuelas: las "tradicionales" y las "innovadoras". La intención de este cuadro no es proponer una dicotomía maniqueísta sino indicar dos caricaturas esquemáticas y polarizadas que facilitan la percepción de matices entre los dos extremos. Así, entre estos dos extremos hay un *continuum* que permite discutir varios aspectos de un proyecto pedagógico.

Como tipos puros abstractos, simplificaciones de la realidad que sirven para pensar, ninguna escuela real se ajusta exactamente a alguno de ellos. Todas, probablemente, se encuentran en algún punto intermedio del *continuum*. Sin embargo, este cuadro es significativo para percibir los énfasis y las graduaciones de cada proyecto. En un polo se encuentra un modelo de escuela "tradicional" y, en el otro, un modelo de escuela "innovadora". El primero estaría en crisis, el segundo representaría la meta a alcanzarse. Este diagnóstico sirve para esclarecer el modelo del cual la EDESP pretende alejarse y aquel al cual pretende aproximarse. Con seguridad, el cuadro se aplica, en alguna medida, a la educación jurídica latinoamericana como un todo que sabidamente tiene muchas características comunes.<sup>2</sup>

Este cuadro piensa el modelo de escuela "tradicional" e "innovadora" en tres dimensiones: 1) concepción de derecho que supone la enseñanza y construye todo el proyecto pedagógico; 2) estructura docente y de investigación; y 3) metodología de enseñanza. Cada dimensión busca responder a una pregunta diferente, respectivamente: 1) ¿Qué se enseña?; 2) ¿Cuales son las condiciones institucionales para la investigación y la enseñanza?; 3) ¿Cómo se enseña?

Como la llamada "crisis de la enseñanza jurídica" no es un fenómeno simple o trivial que pueda ser combatido con cambios cosméticos en el currículo, o con propuestas aisladas sobre, por ejemplo, técnicas interactivas de enseñanza, este cuadro intenta presentar las múltiples facetas en que un proyecto de reforma puede ser pensado. Obvia-

<sup>2</sup> La inspiración para la producción de este cuadro comparativo ha sido la publicación "Desafíos para la educación legal en América Latina", informe de un encuentro sobre enseñanza jurídica realizado en Cuernavaca, México, 2004.

mente, el mismo no es exhaustivo y no posee tampoco ninguna originalidad en el diagnóstico. Sin embargo, la sistematización resumida justifica algunas de las soluciones institucionales del proyecto de la EDESP.

A pesar que el cuadro sea, en buena medida, auto-explicativo, considero útil reforzar y explicitar algunas de sus percepciones. En lo que atañe a la concepción de derecho enseñada, las escuelas “tradicionales” se vincularían a la corriente del formalismo legalista, que promueve una separación radical entre normas abstractas y el contexto social, no se preocupa en construir herramientas analíticas para percibir el impacto del derecho en la sociedad y, en general, se resume a la formalidad analítico-conceptual. La enseñanza “innovadora”, por su parte, al centrar su preocupación en la dimensión de la eficacia y en la evaluación del efecto concreto de las normas, pasa a valorizar la investigación empírica y se abre necesariamente a las técnicas de investigación de las otras ciencias como instrumento que posibilita conocer mejor la realidad. Este tipo de enseñanza hace, de esta manera, y sin despreciar el rigor analítico, un contrapunto al raciocinio de pura validez formal.

La enseñanza “tradicional” propugnaría un concepto superado de derecho, de estado y de adjudicación, ya que trabajaría basándose en apuestas teóricas que vuelven al juez un aplicador mecánico de normas y la separación de poderes una división funcional estancada y bien delimitada, como habría sido en el siglo XIX, aspectos estos que no se revelan capaces de insertar teóricamente el fenómeno jurídico en el interior del proceso democrático. Las reflexiones sobre la legitimidad y las razones para la obediencia pasarían de largo. En la enseñanza “tradicional”, en este sentido, no hay investigación jurídica aplicada ni diálogo interdisciplinario, lo que termina por marginar al derecho en relación a las otras ciencias humanas. La producción académica de las escuelas “tradicionales” se limitaría a interpretaciones retóricas y profesoriales de las normas, sin tener en cuenta su adherencia a la realidad. El estilo de esta producción se asemeja, en gran medida, a la “escuela de la exégesis”.

Una escuela “innovadora” tendría como punto de partida de su investigación un problema social relevante y complejo que exige un diagnóstico sofisticado y la formulación de soluciones institucionales. Tal problema, de esta manera, no es estudiado tan sólo bajo la perspectiva de cada disciplina,

o por los institutos y códigos conceptuales de cada disciplina, sino de forma en que pueda ser mejor comprendido y planteado. La reaproximación a la formulación de políticas públicas evidencia que no existe un momento de creación anterior e independiente al momento de aplicación de la ley, y que el jurista participa de ambos. Se trata, de esta manera, de un proceso de interacción y de desacralización de la ley que no puede ser urdido por fronteras inexistentes en la realidad. El raciocinio sobre la creación de las reglas, en este sentido, se readmite dentro de los estudios propiamente jurídicos.

Una enseñanza “tradicional” no proveería al jurista del equipamiento intelectual necesario para participar en la mejora de las instituciones, en las estrategias de implementación de los derechos, en las reflexiones sobre la eficiencia económica o en la justicia distributiva. La enseñanza “innovadora”, por otro lado, no se limitaría, a pesar de no dejar esta preocupación de lado, por emitir el juicio formal sobre la validez de los actos jurídicos. Reconociendo que dentro de un estado social e intervencionista el derecho se expande y asume el papel de instrumento para el cambio social, la enseñanza “innovadora” daría un paso más para ponderar, a partir de criterios teóricos consistentes, cuáles, entre las varias soluciones jurídicamente válidas, cumplen finalidades sociales de modo más efectivo. Las escuelas de derecho, de esta manera, tendrían un papel que cumplir en la formulación de las políticas públicas y también en la de las políticas empresariales.

Aun en lo que atañe a lo que se enseña, las currículas “tradicionales” serían una combinación de algunas pocas disciplinas propedéuticas y de una gran cantidad de disciplinas dogmáticas, cuya extensión está frecuentemente determinada por la extensión del derecho positivo, ya que el mismo tiene pretensión enciclopédica. De este modo, los ejemplos que más se destacan son las disciplinas de derecho civil y procesal civil, que se extienden por casi todo el período de la carrera y pretenden agotar por entero el contenido de los respectivos códigos.

Las disciplinas “teóricas”, que pretenden suministrar al alumno un instrumental crítico por medio del cual pueda tener condiciones de manejar de forma más rigurosa y creativa el derecho positivo, por su parte, se ubican al inicio del curso. Se supone que, antes de conocer el ordenamiento jurídico y la doctrina producida que le confiere sentido coherente, el alumno deba introducirse en el derecho cono-

ciendo sus fundamentos humanísticos, sociológicos y filosóficos. Estas disciplinas, frecuentemente, son dadas por profesores aislados en sus departamentos y que no se comunican con los responsables de las materias dogmáticas. Sus cursos, en consecuencia, raramente consiguen realizar asociaciones y puentes con los problemas jurídicos concretos, distanciándose, cada vez más, del interés de los alumnos.

En lo que atañe a la estructura docente y de investigación, la producción académica “tradicional”, llevada a cabo por profesores que no se dedican exclusivamente a la enseñanza y a la investigación, sería interesada y parcial. Por no existir el debate franco ni la convivencia cotidiana entre grupos de investigación, el modelo “tradicional” no construye, más allá del aula, un ambiente académico caracterizado por el diálogo intelectual desinteresado y abierto a las críticas.

Esta enseñanza propicia incentivos institucionales para que se produzcan confusiones entre el papel del profesor y los intereses privados de este. El “status” de profesor, en el mercado de la práctica jurídica, favorece hábitos patrimonialistas de diversos tipos.<sup>3</sup> El sello de la “opinión académica”, por estar bien remunerado, permite que la mezcla de los papeles de profesor y de abogado sea una combinación económicamente virtuosa. En este sentido, cuando lo considera conveniente, el abogado se viste con la indumentaria de profesor para defender intereses privados no explícitos, aún cuando pudieran ser legítimos y transparentes.

El producto de este fenómeno está constituido por investigaciones que, frecuentemente publicadas como producción académica, consisten en pareceres jurídicos remunerados y cuyo punto de llegada ya se conoce previamente (aún cuando juristas más cautelosos realicen un filtro de las tesis que están dispuestos a defender). Estas prácticas de confusión entre lo público y lo privado han sido de tal modo naturalizadas que han acabado por aplacar la conciencia crítica y la capacidad de percibir el hecho como un problema. Problema este que genera efectos perversos muy palpables en la calidad del conocimiento jurídico que se produce y en la del debate público sobre problemas jurídicos fundamentales.

<sup>3</sup> Algunas prácticas brasileras: profesor que escribe artículos en el diario ocultando interés personal y económico en el tema debatido; que aprueba, en la pos-graduación, estudiantes bajo su orientación que son al mismo tiempo funcionarios de su estudio; que firma opiniones en calidad de profesor de una determinada universidad, mencionada en papel timbrado, pero los rendimientos, cuyo valor se debe al status universitario, no son compartidos con la universidad.

En lo concerniente a la metodología de enseñanza, las escuelas “tradicionales” concentrarían las prácticas pedagógicas en clases magistrales y jerárquicas, estructuradas a partir de manuales panorámicos, preocupadas por la transmisión y la memorización del contenido, y generadoras de pasividad y de dependencia intelectual en el alumno. Las escuelas “innovadoras”, por su parte, adoptarían principios de enseñanza activa, traducidas en un repertorio de técnicas pedagógicas cuya finalidad común sería desarrollar habilidades y autonomía intelectual por medio de una relación, en la medida de lo posible, más horizontal con el profesor. Redefinen, de esta manera, la relación entre alumno, profesor y sus respectivos papeles en el proceso de aprendizaje. La disolución de la autoridad del profesor estimularía que el alumno propusiera soluciones creativas y a que desafiara al propio profesor.

Un curso fundado en los parámetros de la enseñanza tradicional induciría la formación de un graduado capaz de poseer conocimiento extensivo y memorizado de todas las áreas del derecho positivo y que reproduciría automáticamente la perspectiva ofrecida por los manuales y por las conferencias a las que haya podido asistir. Es un alumno que raramente habría sido estimulado a enfrentarse con creatividad y autonomía a los problemas jurídicos concretos, como si la respuesta para los mismos brotase de los manuales ya lista y acabada.

Los autores del proyecto de la EDESP, naturalmente, se propusieron construir una escuela que se aproximase al tipo “innovador”. En el contexto de la enseñanza jurídica de São Paulo, lanzaron una alternativa a las dos escuelas que probablemente se aproximarían más al tipo “tradicional” las escuelas de derecho de la Universidade de São Paulo (USP) y de la Pontificia Universidade Católica (PUC). Estas escuelas corresponden a los dos principales centros formadores de abogados para los negocios y para los cargos públicos de São Paulo. En líneas generales, son escuelas con un número muy grande de alumnos y de profesores y con una estructura de responsabilidad en la decisiones extremadamente rígida y departamentalizada, lo que naturalmente resiste las innovaciones y no facilita una gran movilidad institucional.

Para terminar este diagnóstico, insertamos a continuación un cuadro que sistematiza visualmente y con más detalles lo que he formulado más arriba de forma más libre:

### Concepción de Derecho. ¿Qué se enseña?

Escuelas "tradicionales"	Escuelas "innovadoras"
1. Tradición formalista: descripción normativa pura y abstracta.	Preocupación con el contexto y con la eficacia de las normas, más allá de la validez formal.
2. Predominio de análisis conceptuales.	Recurso a la investigación empírica.
3. Separación entre los momentos de creación y de aplicación de la norma: el legislador se queda con el primero y el jurista con el segundo.	Indisolubilidad entre los dos momentos: la aplicación involucra la creación y viceversa.
4. Papel del jurista: intérprete y aplicador mecánico de normas; se limita a evaluar la legalidad de las operaciones jurídicas.	Papel del jurista: interlocutor en los planes de cambio social por el derecho; es creador y no sólo aplicador del derecho; busca las mejores soluciones para los problemas y no se prenda a la lógica "legal x ilegal".
5. Currículas enciclopédicas y rígidas, con gran cantidad de disciplinas.	Currículas flexibles y poco extensas, con valorización de la libertad de elección del alumno.

### Estructura docente y de investigación

1. Se articulan en torno a la docencia.	Se articulan en torno a la investigación, que renueva permanentemente la docencia.
2. Investigaciones orientadas por las disciplinas.	Agenda de investigaciones orientada por los problemas sociales, políticos y económicos.
3. Aislamiento disciplinar y división rígida de los departamentos.	Diálogo interdisciplinario orientado a la solución del problema, independientemente de las fronteras disciplinares.
4. Los profesores son también abogados, jueces etc. integran comunidades disciplinares que no producen investigación aplicada, sino opiniones interesadas y parciales.	Los profesores son investigadores en tiempo integral y participan de la comunidad académica profesional y valorizan la investigación colectiva.
5. El profesor es "propietario" de su cargo "dictadura de los catedráticos". Rigidez jerárquica.	El profesor es miembro de la comunidad académica, comparte responsabilidades y propósitos.
6. Prestigio de la escuela vinculado al prestigio profesional que sus profesores poseen como abogados y viceversa.	Prestigio de la escuela vinculado al prestigio intelectual de los profesores y al impacto de las investigaciones en el debate público.

### Metodología de enseñanza. ¿Cómo se enseña?

1. Pedagogía pasiva: clases magistrales basadas en la exposición sistemática de leyes abstractas.	Pedagogía activa: clases participativas, preocupadas con el "aprender", no con el "enseñar". Valorización de casos.
2. Enseñanza de contenidos; desempeño del alumno evaluado por la capacidad de memorización.	Enseñanza de habilidades; el desempeño se evalúa por la capacidad de articular contenidos y de resolver problemas (teóricos y prácticos).
3. Los "manuales" panorámicos son la base de las disciplinas.	Material didáctico diversificado; valorización de estudios monográficos, decisiones judiciales y de casos.
4. Relación vertical entre alumno y profesor.	Relación horizontal entre alumno y profesor.

## 2. Propuesta

La propuesta que contiene el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) posee algunos fundamentos importantes. El primero de los mismos atañe a la decisión de tener un cuadro docente predominantemente formado por profesores con dedicación integral a la enseñanza y a la investigación. En segundo lugar, la currícula le exige también dedicación integral a los alumnos durante los tres primeros años del curso, lo que confiere mayor libertad de elección en los dos años siguientes. Con profesor y alumno en tiempo integral, se pretende montar un ambiente académico que favorezca el encuentro y el diálogo.

La exigencia de tiempo integral a los alumnos enfrenta una cultura ya muy diseminada en la enseñanza tradicional de São Paulo, que es la de la pasantía desde el inicio del curso de graduación. El aprendizaje, muchas veces, se obtiene en el propio estudio de abogados en que el alumno hace la pasantía profesional, lo que estimula el falso y contemporizador latiguillo de que “el derecho se aprende en la práctica, en el período de pasantía”. Esto oscurece la dimensión menos aparente del problema, la de una enseñanza que ya no satisface más las exigencias contemporáneas, algunas de las cuales han sido señaladas más arriba. En los grandes estudios de abogados, que se expandieron con gran velocidad en los centros económicos del país, el significado del grado en derecho ha disminuido, pues es totalmente insuficiente para la preparación de los profesionales que los mismos precisan.<sup>4</sup> Para formar su cuerpo de abogados, se han visto obligados a recurrir a diversos artificios.<sup>5</sup>

La exigencia de tiempo integral para profesores, por su parte, supone el desafío de atraer graduados bien formados que opten por el camino académico. Esta elección no sólo implica renunciar a perspectivas financieras más altas, lo que es habitual en la vida

académica de cualquier país, sino que también goza de bajo prestigio simbólico dentro de una comunidad que confunde los papeles del profesor y del abogado y que no considera normal la docencia en derecho como carrera profesional exclusiva.<sup>6</sup> Por esta razón, es un desafío institucional construir mecanismos simbólicos de diferenciación para aquellos que optan por el camino de la dedicación integral.

Una segunda observación preliminar concierne al perfil de profesional que el curso busca formar. Más allá de las preocupaciones de la formación generalista y de las habilidades comunes a cualquier profesional del derecho, el curso imaginado procura pensar sus disciplinas y estructura institucional a partir de tres perfiles específicos: el abogado de negocios, el formulador de política pública, y el académico. Estos tres perfiles no determinan, desde el inicio, caminos diferentes en la currícula o disciplinas propias que se concentren en cada uno de ellos. Son, en verdad, metas que estimulan a cada una de las disciplinas a atender, en la medida de lo posible, los contenidos y habilidades necesarios para cada perfil. Esta postura supone también que, en un segundo momento del curso, luego de que haya sido cumplida la formación básica necesaria, la escuela proporcione espacios para el desarrollo de cada una de las tres vocaciones o elecciones.

En las páginas siguientes, describiré cinco componentes que considero centrales en la propuesta de la EDESP: a) currícula; b) coordinación de investigación y publicaciones; c) coordinación de metodología de enseñanza; d) coordinación de práctica jurídica; e) examen de ingreso (*vestibular*).

### a) Currícula (Anexo)

La elaboración de la propuesta de currícula fue realizada sin una inspiración homogénea y surgió de un debate libre entre profesores que, teniendo en cuenta los parámetros legales en vigor, imaginaron como podría ser un curso que atendiese las demandas contemporáneas de las profesiones jurídicas. Este paso fue estimulado por las directrices curriculares del curso de derecho previstas en la Reglamentación n° 1.886/94 del Ministerio de Educación. Paso a describir las líneas que orientaron la concepción de una nueva currícula para el curso de graduación en derecho.

4 Roberto Mangabeira Unger adhiere a esta evaluación y complementa: “Cuanto más la práctica jurídica se desplaza del ambiente jurisdiccional hacia las actividades de consultoría jurídica “inclusive y sobre todo la consultoría de grandes empresas” y cuanto más transpone las fronteras del Brasil y del derecho brasileiro para tratar problemas transnacionales, menos útil, aún para la actividad profesional, se revela la enseñanza actual”. “Y el peso del aprendizaje en el trabajo, del estudio en el extranjero y de la selección inicial por criterios no meritocráticos o informales aumenta”. (“Uma nova faculdade de direito no Brasil”, 2001, disponible [on-line] en <http://www.law.harvard.edu/unger/projetos6.doc>, p. 1)

5 Entre estas estrategias, los estudios de abogados priorizan: invertir en la formación de pasantes por medio del financiamiento de cursos complementarios (que también se multiplican para suplir la demanda no atendida por las facultades); buscar abogados que tengan, más allá de la formación jurídica, algún otro grado más sintonizado con los nuevos tiempos, como administración y economía; enviar representantes a las ferias profesionales de las grandes universidades extranjeras, proponiendo contratación a estudiantes brasileiros que cursaron maestría profesionalizante (LLM); entre otras.

6 De aquí que sea común, para el profesor en derecho, oír en conversaciones informales algunas versiones de una pregunta recurrente: “¿Usted sólo da clases?”. O, en una formulación más sorprendente: “¿Usted entonces no trabaja, sino que sólo da clases?”

Cada año del curso es pensado en conjunto, como un ciclo integrado y orgánico para la formación del alumno. Las preocupaciones temáticas de cada disciplina son concebidas año a año, como piezas que se encajan a las otras del mismo ciclo. En términos más directos, los ciclos difieren por el grado de profundidad que le confieren a un conjunto seleccionado de problemas, los cuales, eventualmente, pueden repetirse en los ciclos siguientes, pero siempre con estrategias diferentes de tratamiento. Se abandona la común preocupación con la secuencia por la cual un conjunto enciclopédico de temas se aborda en el transcurso de los cinco años, y se privilegia la elección de un grupo de los temas que merezcan continuos abordajes, con grados progresivos de detalle y problematización.

Los tres primeros ciclos (1° al 3° años) se cursan en período integral. El cuarto ciclo (4° y 5° años), según la opción del alumno, podrá ser en régimen de dedicación parcial. El régimen integral obligatorio potencia el rendimiento del alumno en su proceso de formación inicial. Consciente de esta peculiaridad del curso desde su ingreso, el alumno no sufre presiones, ni de sí mismo ni de otras personas de su círculo social, para definir prematuramente su destino profesional. El alumno puede experimentar, con toda intensidad, el ambiente universitario y las actividades permanentes que el curso se preocupa en ofrecerle.

El primer ciclo (1° año) se compone de disciplinas formadoras y de iniciación al repertorio conceptual y terminológico del derecho. Las disciplinas formadoras pretenden remediar las carencias de un alumno que es producto de una enseñanza secundaria deficiente y que aprendió a evaluar su conocimiento por la cantidad de informaciones que carga consigo. Este modelo se consagra en el examen final al que el alumno se ve obligado a someterse para ingresar a la universidad, el llamado *vestibular*.

La intención de las disciplinas formadoras, en esta línea, es de: 1) desarrollar las competencias analíticas del alumno; 2) enseñarle una metodología de estudio y de investigación; 3) ofrecerle algunas informaciones básicas esenciales para la comprensión del mundo en que vive y del contexto en que las demás disciplinas y saberes serán presentados.

Las disciplinas de iniciación al repertorio conceptual y terminológico del derecho, por su parte, buscan preparar al alumno para transitar en el terreno del derecho y de la práctica jurídica, una ansiedad que el alumno carga desde que ingresa al curso. No se

confunden con profundidad teórica, a ser realizada en el tercer ciclo. Aun así, ya le muestran al alumno las fronteras del conocimiento jurídico con otras áreas del saber.

Debe observarse, finalmente, que el primer ciclo tiene un eje que le confiere unidad: la Constitución Federal. En todas las disciplinas de iniciación, la norma constitucional debe ser el punto de partida, lo que incentiva al alumno, desde el inicio, a fijarse en los problemas jurídicos a través de este prisma. Al final del primer ciclo, por lo tanto, se espera del alumno el dominio del texto constitucional.

El segundo ciclo (2° año) se compone de disciplinas dogmáticas. Es un ciclo con carga concentrada de actividades cuyo objetivo es que el alumno tome contacto con las principales partes del orden jurídico, sin brindarle a cada tema exámenes exhaustivos. La suposición, en coherencia con los principios que orientan esta currícula, es que el curso de derecho debe: (i) trabajar intensamente con la capacidad del alumno de formular, de analizar críticamente y de proponer soluciones a las controversias jurídicas; (ii) mostrar el mapa del ordenamiento jurídico (nacional e internacional) con el cual tendrá que trabajar, lo que despierta la conciencia global del orden jurídico, y de la existencia de cada diploma normativo.

El tercer ciclo (3° año) se compone de disciplinas dogmáticas avanzadas y de disciplinas de profundidad analítica. Es un momento en que el alumno, supuestamente, ya ha adquirido mayor madurez intelectual y ha superado los hábitos desarrollados en su fase secundaria. El alumno, por otro lado, tiene mayor familiaridad con el mundo del derecho, luego de haber acumulado una cantidad relevante de trabajo con el derecho positivo, sus divergencias interpretativas y el mundo real. No podrá, como ya se ha afirmado, encontrar gran utilidad en estas teorías sin conocer el respectivo objeto de las mismas. Al mismo tiempo, por estar integralmente dedicado a la facultad y todavía alejado de las exigencias de la profesionalización, posee tiempo para realizar incursiones en las teorías más complejas de las que el derecho se acerca.

En este ciclo, el curso procura, por un lado, obtener el refinamiento de las competencias analíticas del alumno y, por otro, ampliar el repertorio teórico de las materias dogmáticas con relevancia específica para el profesional del derecho. De esta manera, las disciplinas dogmáticas avanzadas no se preocupan con la variedad temática, sino con la elección de algunos problemas ejemplares y de mayor presencia en la práctica jurídica.

El cuarto ciclo (4º y 5º años), al contrario de los tres primeros, es muy flexible. Considerando que el alumno ya ha cumplido, en tres años de curso, el total de las disciplinas y de la carga horaria exigidas por el MEC, tendrá libertad para realizar algunas elecciones: cursar disciplinas jurídicas de especialización que concilien con la pasantía profesional; cursar disciplinas en las facultades de economía y de administración de la FGV; realizar intercambio con alguna universidad extranjera; por último, aquellos alumnos con vocación académica, podrán desarrollar algún proyecto de iniciación científica inserto en algún proyecto de investigación colectiva de la escuela.

Muchos de los cursos dogmáticos tradicionales han tenido su carga redistribuida en nuevas disciplinas. Esto ha llevado a que estas disciplinas o dejasen de existir nominalmente (por ejemplo: "Derecho civil"), o concentrasen consigo tan sólo el núcleo fundamental que se juzgó adecuado transmitir de manera uniforme y orgánica (como ha ocurrido con "Derecho administrativo" y "Derecho procesal"). La organización de los contenidos se realiza por diversos cortes en relación a los adoptados por la currícula tradicional, por considerar que estos últimos generan una percepción fragmentada de los problemas jurídicos.

Algunas materias tradicionales han sido desconstruidas y tuvieron parte de su contenido reagrupado en disciplinas diversas en función de criterios diferentes. Los fenómenos de la propiedad, del contrato y de la responsabilidad son tradicionalmente tratados en disciplinas separadas (derecho administrativo, derecho civil, y en algunas otras materias más específicas, como derecho del consumidor). Cuando, en un curso tradicional de derecho civil, el alumno estudia la responsabilidad civil del médico, por ejemplo, no lo hace en contraposición a los criterios de determinación de la responsabilidad del Estado. Cuando aprende bienes públicos, lo hace en una materia diferente de aquella donde adquiere la noción de derechos reales y de sus especies. En el momento en que estudia la libertad contractual y su configuración en la economía contemporánea, no hace una interfaz con los elementos del contrato administrativo y del régimen jurídico administrativo. No existe la preocupación con una aproximación analítica uniforme, aunque estos diversos campos del contrato, de la propiedad y de la responsabilidad guarden diferencias entre sí.

Las disciplinas transversales tienden a cambiar la lógica de la división disciplinar más pura. Este recorte no pretende necesariamente revocar las tradicionales disciplinas como campos de investigación, pero

se justifica, sobre todo, desde el punto de vista didáctico. Brindan una perspectiva de conjunto con el fin de mostrar las afinidades conceptuales entre institutos jurídicos usualmente referidos en disciplinas diversas. Abren estas disciplinas para posibilitar que se asocien cuestiones de forma y de contenido, de teoría y de práctica, y rompen con la dicotomía entre el derecho público y el derecho privado.

Otra disciplina que merece explicación especial, por motivos parecidos, es "Derecho procesal civil". Es una disciplina que ocupa tres semestres en los tres primeros años. Su núcleo estructural se presenta en las disciplinas "Organización de la Justicia y del Proceso" y "Derecho Procesal Civil". En coherencia con el principio de transversalidad, que pretende dirigir la currícula, es un asunto que también está presente en otras materias. En estos tres semestres, se enseña al alumno tanto a entender la técnica procesal del accionar estatal y la de la solución de los conflictos como la organización de las instituciones que manejan estas cuestiones. Es el núcleo esencial del derecho adjetivo. En el conjunto de otras disciplinas, se abordan las modalidades específicas de las acciones judiciales, según la pertinencia con el derecho material relativo a la disciplina. Esto se complementa todavía con una gran carga de talleres de práctica jurídica que fomentarán la adquisición de la familiaridad con el proceso en general.

La currícula proporciona también, durante los tres años iniciales, talleres de práctica jurídica. Se trata de un programa paralelo que ocupa toda la extensión de los tres primeros ciclos. Estos talleres no pretenden agregar nuevos contenidos, sino trabajar en una dimensión práctica con temas que ya han sido vistos en las disciplinas. Principalmente, buscan desarrollar una serie de habilidades profesionales que exigen atención concentrada. Son actividades de extrema importancia en las profesiones jurídicas, y que no pueden ser tratadas tan sólo de manera complementaria y lateral en cada disciplina.

Lectura de jurisprudencia, lectura de legislación, investigación jurídica e informática, redacción y estrategia procesal, redacción y estrategia legislativa, redacción y estrategia contractual, comunicación verbal, formas alternativas de resolución de conflictos y negociación requieren orientaciones específicas. Por esto, se juzgó conveniente, sin perjuicio de que sean actividades siempre posibles en disciplinas jurídicas, ofrecerlas en talleres autónomos, oportunidad en que el alumno puede preocuparse directamente con las reglas y métodos de estos ejercicios, independientemente de los contenidos.

En síntesis, los principios importantes de la currícula son: apuesta por el período integral durante los tres primeros años, período en que el curso es más rígido con el objetivo de cumplir los contenidos exigidos por el MEC; no-enciclopedismo; recomposición transversal de los problemas jurídicos que estaban fragmentados en disciplinas diferentes; introducción al derecho, en el primer ciclo, de carácter instrumental, y profundidad teórica en el tercer ciclo.

A pesar de algunas innovaciones, cuyos resultados aún serán evaluados, la currícula de los tres primeros ciclos no tuvo como escapar de un gran número de disciplinas, lo que no es el ideal para la propuesta de abordaje más vertical de los problemas jurídicos seleccionados.

#### b) Coordinación de investigación y publicaciones

Con el objetivo de provocar dentro de la escuela el desarrollo de investigaciones de calidad equiparable al de las demás ciencias humanas, se creó una coordinación de investigación y publicaciones que centraliza y supervisa la producción de los profesores de la escuela. Entre las funciones de la coordinación, figura la de seguir las metas semestrales y anuales de investigación de todos los profesores, de modo que exista una prestación de cuentas periódica sobre la producción intelectual del profesor.

Para que esta coordinación no se vuelva una instancia burocrática que haga un mero control protocolar de lo que fue producido, o pretenda evaluar la calidad del trabajo e interferir en los focos y opciones del profesor, restringiendo así su libertad, fue creada una instancia de debate colectivo en la cual el trabajo es expuesto a las críticas de los pares, a un filtro de calidad más abierto. Este espacio es el seminario de investigación, encuentros quincenales que reúnen a los profesores y a los investigadores de la escuela.

Por otro lado, esta coordinación tiene la tarea de auxiliar a los profesores en la búsqueda de financiamientos de investigación y en el auxilio a la publicación de sus libros. Finalmente, esta coordinación también creó una revista académica periódica que pretende ser una de las primeras publicaciones brasileras, en el campo del derecho, que posea un proceso riguroso de *blind review*.

#### c) Coordinación de metodología de la enseñanza

La coordinación de metodología de la enseñanza tiene la función, por su parte, de suscitar el debate sobre la pedagogía jurídica dentro de la escuela. Principalmente busca elevar la metodología de ense-

ñanza hasta el nivel de prestigio intelectual que tiene la investigación en la tradición universitaria, equilibrando ambas actividades como elementos complementarios de excelencia académica.

Del mismo modo que la existencia de una coordinación de investigación indica una política institucional deliberada para desarrollar una investigación innovadora y para supervisar la producción científica de la escuela, la creación de una coordinación de metodología de enseñanza indica también una preocupación explícita por desarrollar los repertorios didácticos adecuados al proyecto de innovación que se ha anunciado.

En la práctica, por lo tanto, esta coordinación promueve también encuentros públicos periódicos para someter la producción didáctica del profesor al debate. Por producción didáctica se debe entender los programas de curso, los materiales didácticos, los textos con relatos de experiencia pedagógica, e, inclusive, una clase en sí. Por otro lado, estos encuentros públicos son también un espacio para estudiar y desarrollar métodos de enseñanza que podrán ser probados en el aula.

#### d) Coordinación de práctica jurídica

La coordinación de la práctica jurídica congrega una serie de actividades relativas a la profesionalización del alumno. La primera de las mismas, ya en operación, atañe al seguimiento de los talleres de práctica jurídica, ya descritos en la currícula, y en los cuales se busca enseñar determinadas habilidades profesionales.

La segunda actividad corresponde a la coordinación de las pasantías de vacaciones. El programa de pasantía de vacaciones posibilita que los alumnos de los tres primeros años, a pesar de estudiar en período integral, puedan tener una vivencia, aunque sea de unas pocas semanas, en un ambiente de trabajo real. La principal característica de este trabajo es permitirle al alumno conocer un amplio abanico de posibilidades profesionales, que no se restringen sólo a la abogacía. En este sentido, durante los tres primeros años los alumnos pueden realizar pasantías cortas en órganos públicos (en cada uno de los poderes), en organizaciones no gubernamentales, en estudios de abogados y en periodismo jurídico.

La tercera de las actividades corresponde al montaje de un estudio modelo en el cual se pueda desarrollar la práctica jurídica real. El objetivo de este estudio modelo, aún en proceso de construcción, es el de ofrecer una abogacía de interés público, que pro-

voque un impacto de mayores proporciones. En este sentido, no se pretende reproducir la tradición de asistencia gratuita a personas carentes en causas jurídicas de menor complejidad.

Por último, esta coordinación tiene también la responsabilidad de facilitar la inserción del alumno en el mercado de trabajo. Precisa, por esta razón, mantener una comunicación permanente con el mercado de trabajo, evaluar las dinámicas de empleabilidad y el modo en que el alumno de la EDESP es recibido en ese ambiente.

#### e) Examen de ingreso (Vestibular)

El *vestibular* es un examen obligatorio que cada facultad precisa realizar para seleccionar a sus estudiantes. La tradición de los exámenes de ingreso consolidó, en las últimas décadas, un modelo de prueba que valoriza la capacidad de aprehensión de un vasto contenido enseñado durante la enseñanza secundaria. Concretamente, este examen consiste en un test de selección múltiple sobre todas las disciplinas de la secundaria,<sup>7</sup> que suele hacer un filtro inicial en la mayor masa de los candidatos, y en una prueba escrita. Ambas pruebas tendrían como característica común controlar la adquisición de contenido horizontal y memorizado. Aunque actualmente se haya ido modernizando al priorizar habilidades y disminuir gradualmente la importancia del contenido, la generalización que realizábamos más arriba aún se muestra válida.

La EDESP instituyó un examen de ingreso con características muy diferentes a este modelo, inspiradas, en alguna medida, en las premisas pedagógicas del curso. Eliminó la prueba de selección múltiple y dejó de exigir, en la prueba escrita, todas las disciplinas de la secundaria. Redujo sustancialmente la lista de contenidos pedidos en cada disciplina.<sup>8</sup> Además, creó una modalidad de prueba oral. Esta última es, en verdad, la mayor novedad, y por eso vale la pena explicitar su objetivo.

La prueba oral consiste en una actividad realizada entre grupos de diez alumnos, acompañados por dos profesores que orientan una dinámica de debate sobre una determinada situación-problema. Este tipo de prueba permite percibir y evaluar, además de las habilidades que están presentes en la prueba escrita (como el raciocinio, la argumentación, etc.), otras que

son peculiares (expresión oral, capacidad de trabajar en grupo, de participar en un debate en el que considere y analice el argumento opuesto, etc.).

La comunidad escolar recibió esta prueba con recelo ya que se juzgó que podría existir el riesgo de ser contaminada por evaluaciones muy subjetivas y, eventualmente, prejuiciosas de los examinadores. Con respecto a este recelo, le hemos explicitado algunas justificativas a estos actores: un examen oral permite evaluar habilidades fundamentales para el éxito de un curso que propone una metodología participativa, algo que la prueba escrita no hace; el examen oral representa sólo el 20% de la nota final del candidato y permite cierto equilibrio entre las habilidades escritas y orales; la subjetividad o la arbitrariedad no surge del hecho de que una prueba sea escrita u oral, y logran reducirse con la previsión cuidadosa de criterios y de conceptos de evaluación (desafío que continúa siendo grande en el curso de la carrera, pues los métodos participativos y las habilidades que pretende estimular necesitan técnicas efectivas para ser mensurados).

El examen de ingreso, además de cumplir la función más obvia y aparente de seleccionar a los alumnos que se encuentran en condiciones de cursar la graduación, cumple además con otros dos papeles importantes. El primero, es el de la presentación del perfil de la institución al público interesado. El otro, incluso más importante, es el de diagnosticar el perfil del grupo de alumnos que busca y que es seleccionado por la escuela (indicadores socioeconómicos, intereses de formación, etc.), lo que facilita la recepción y el seguimiento de la evolución del alumno.

### 3. La implementación: un balance de la etapa preparatoria y del inicio de las clases

Hasta aquí me limité a describir un proyecto que todavía no terminó su ciclo de construcción, en el cual algunos componentes integran todavía una carta de intenciones y no se han consolidado como práctica real. Con respecto a este tema, pretendo describir algunos episodios concretos de construcción institucional que pueden ser de interés para un debate abierto. La mayor parte de estas consideraciones abordará la experiencia que tuve como coordinador de metodología de enseñanza con la función de promover, dentro y fuera de la escuela, una amplia discusión sobre técnicas innovadoras de enseñanza.

Una de las experiencias más interesantes de esta corta historia, desde el punto de vista de la construcción institucional, fue el período preparatorio de los

<sup>7</sup> En general, más allá de la opción de curso, el examen de ingreso suele evaluar las siguientes disciplinas: Biología, Química, Física, Matemática, Historia, Geografía, Biología, Lengua Portuguesa, Inglés y Redacción.

<sup>8</sup> Portugués, Inglés, Geografía, Historia, Raciocinio Lógico, Literatura y Artes Visuales.

años 2003 y 2004. Como fue dicho al principio del texto, en el primer semestre de 2003 se apostó por la producción de material didáctico, la contratación de 30 investigadores de tiempo parcial, jóvenes que, en su mayoría, tenían poca experiencia en la enseñanza y cursaban aún su posgraduación. A pesar de la dedicación parcial, este modelo produjo el fuerte compromiso de una nueva generación en un proyecto de innovación.

Un semestre más tarde, con la selección de los 10 investigadores de tiempo completo, el cuadro permanente reforzó este ambiente de debate creativo, tanto en el área de investigación como en la de docencia. Este período fue una rara oportunidad para que el grupo se pudiera dedicar casi exclusivamente, sin las presiones de la rutina de una escuela en pleno funcionamiento, a la elaboración de programas de curso, materiales didácticos y artículos, sometidos, en general, a la discusión con presencia masiva de los participantes de la institución en ese momento. Además, comenzaron a afirmarse dos foros permanentes en la construcción de la masa crítica y del *ethos* académico de la escuela: los seminarios de investigación y los seminarios de metodología. Sin las divisiones departamentales, la solemnidad y los protocolos comunes en una reunión de profesores de derecho, se expuso a la crítica pública una muestra substantiva de lo que se produjo en ese momento. Este modelo, si la comunidad académica lo considera con seriedad, parece contribuir efectivamente a un control de calidad colectivo.

Entre las virtudes de la etapa preparatoria, creo que se deben destacar: la inserción de los profesores en el debate público nacional; la conquista, aún incipiente, de prestigio académico nacional para la institución, por medio de las publicaciones, los seminarios y la revista periódica; la preparación inicial de jóvenes profesores en metodologías de enseñanza nuevas; el largo tiempo para diseminar y fortalecer el nombre de la escuela entre los alumnos interesados en derecho.

Un efecto positivo de este proceso, por ejemplo, fue el resultado del primer examen de ingreso. La EDESP acepta el ingreso de solamente 50 alumnos por año. Tuvimos aproximadamente 1000 candidatos inscritos en el primer examen de ingreso, lo que suma 20 candidatos por vacante. Otra conquista importante fue que muchos alumnos optaron por la EDESP, incluso habiendo sido aprobados en la PUC o en la USP. No debe despreciarse, obviamente, el prestigio que la FGV ya gozaba en el medio universitario, lo

que contribuyó seguramente a ese éxito inicial en la búsqueda de los alumnos. De todas formas, fue decisiva la realización de un programa de visitas y charlas a colegios para divulgar el proyecto.

Una "escuela sin alumnos", como fuimos entre 2003 y 2004, estimula una efervescencia creativa que no se reenciende fácilmente después de la implementación. El comienzo de las clases en febrero de 2005 produjo, naturalmente, un impacto en la dinámica de trabajo anterior. No fue posible mantener el mismo ritmo y asiduidad de los encuentros colectivos, a pesar de que estas reuniones continuaban existiendo con menos periodicidad.

El perfil socioeconómico de los alumnos que ingresaron a los dos primeros grupos es bastante homogéneo. Se trata, en su mayoría, de alumnos de entre 17 y 19 años de edad y que pertenecen a la elite económica brasileña, especialmente paulista. Más de la mitad de los alumnos posee renta familiar capaz de cubrir mensualidades de casi US\$ 1.000.

Este perfil, de cierta forma, puede explicarse no sólo por el hecho de que la EDESP es una institución privada financiada, entre otras fuentes, por las mensualidades de los alumnos, sino también como consecuencia de un problema educacional brasileño más estructural que, principalmente, les permite, a los alumnos venidos de colegios particulares, conquistar las posiciones más disputadas en la enseñanza universitaria, ya sea pública y gratuita o privada y paga. Por lo tanto, incluso con un programa que ofrece la financiación estudiantil de la totalidad de los costos del curso, es muy difícil que un alumno de los estratos sociales más pobres pase el examen de ingreso. No obstante, esto no deja de ser un hecho que merece reflexión institucional ya que la diversidad socioeconómica podría enriquecer el ambiente educativo y potenciar el rol de la escuela con respecto a su pretensión transformadora, como señalan algunos estudios sobre experiencias extranjeras.

### La coordinación de la metodología de enseñanza

Participé activamente de las actividades de la metodología de enseñanza de la escuela, a pesar de haber asumido la coordinación en enero de 2005, cargo que dejé en agosto de 2006. Durante este período, se promovió una serie de actividades relacionadas con la discusión de los métodos participativos (método del caso, socrático, simulación, etc.) y con la preparación del material didáctico inspirados en estos métodos.

Para que la currícula propuesta no repitiera, bajo nuevas rúbricas, el mismo contenido de las disciplinas tradicionales, fue necesario “y continúa siéndolo” esforzarse en la preparación del material didáctico. Especialmente en este período inicial, cuando cada disciplina se prueba por primera vez, es inevitable que los profesores tengan que dedicar buena parte de su tiempo, a veces en perjuicio de las actividades de investigación *stricto sensu*, a la construcción de estos materiales y de los programas del curso. Aunque esta actividad, a medida que las disciplinas se consoliden, disminuya con el tiempo y se equilibre con la producción de investigación, entre los objetivos de la escuela está que sea un programa permanente de actualización y que interactúe de manera virtuosa con la investigación. Esta perspectiva a largo plazo, en lugar de sólo llenar una laguna inicial, refuerza las posibilidades de una contribución más sólida a la enseñanza.

Durante estos casi cuatro años de actividades, creo que la coordinación acumuló algunas experiencias importantes para los próximos pasos de la escuela respecto a la metodología de enseñanza. El debate sobre la metodología de enseñanza, en general, está lleno de lugares comunes, eslóganes y clichés. Como todo lugar común, es una generalización, una versión pasteurizada para el consumo externo de un público no especializado. Estos clichés contienen algunas trampas que pueden hacer pensar que la pretendida innovación repita los mismos errores de la tradición que se quiere transformar o que sea incluso peor. Superar el hábito de repetir los “eslóganes pedagógicos” sin verificar los fundamentos teóricos de cada actitud que tiene el profesor dentro y fuera del aula es uno de los principales desafíos.<sup>9</sup>

Más que copiar modelos y recetas, el objetivo que intentamos perseguir es conocer efectivamente nuestras prácticas y tener conciencia de lo que hacemos en términos pedagógicos. En otras palabras, se pretende transformar intuición en conciencia, práctica intuitiva en práctica deliberada y analizada. Este tipo de conciencia permite que el profesor tenga, en primer lugar, cierto control sobre sus estrategias de enseñanza y pueda justificarlas públicamente. Justificar públicamente estrategias pedagógicas implica exponer de forma convincente las razones de sus elecciones entre las posibles alternativas, no sólo de las características más estructurales y tradicionales de un curso sino también de los pequeños detalles

prácticos de cada clase que suelen pasar lejos de las preocupaciones de un profesor. Este deber argumentativo desafía al profesor a tener una actitud reflexiva sobre sus prácticas.

En segundo lugar, un profesor consciente de sus elecciones es capaz de comunicar y compartir su experiencia, contrariamente al profesor “exclusivamente intuitivo”. Obviamente, la intuición no deja y no debe dejar de cumplir un papel significativo, y los eventos didácticos tienen que lidiar también con factores imprevisibles y no planeados. Sin embargo, incluso en estas circunstancias, el esfuerzo de comunicar y evaluar retroactivamente la experiencia de clase contribuye al perfeccionamiento colectivo.

Una postura institucional activa y la exigencia, transparente y con criterio, de cumplimiento en el compromiso asumido por la actividad docente, en vez de representar una restricción a la libertad de cátedra, equívoco que muchas veces sirve para una cómoda inercia institucional, incentivan el florecimiento de una comunidad docente creativa y crítica.

De a poco, con la acumulación de las primeras experiencias didácticas seguidas de discusiones, el significado aparentemente obvio de ciertos principios que orientan el centro de la metodología de enseñanza fue siendo paulatinamente sofisticado. El primero de ellos es el de *pluralismo pedagógico*, o sea, la percepción de que no hay un método que pueda reconocerse como el mejor para todas las finalidades que la enseñanza persigue. Esta constatación sugiere una combinación de diversos métodos como la forma más efectiva de enseñanza y aprendizaje. Nos protege, en cierta medida, de la adopción de una línea ortodoxa que elija el mejor de los métodos y pase a aplicarlo de forma mecánica e irreflexiva, excluyendo prácticamente las otras alternativas.

Un ejemplo de adopción mecánica de una ortodoxia ocurrió, aparentemente, en la enseñanza jurídica norteamericana durante todo el siglo XX. Incluso tras un intenso debate en las revistas especializadas de las últimas décadas, en la práctica, las clases fueron predominantemente proferidas por el *case method* (o *socratic method*), que corresponde a un cierto estilo de diálogo entre el profesor y los alumnos sobre decisiones judiciales en el aula. Cuando se les preguntó sobre las razones de la adopción de este método, los profesores, en general, no solían ir más allá de la repetición de algunos lugares comunes como “es un método más útil que las tradicionales *lectures*”, o “enseña al alumno a pensar como abo-

<sup>9</sup> V. Olivier Reboul, “Slogans em Educação”, em Diógenes, n. 3, UnB, 1982.

gado (*to think like a lawyer*). Independientemente de sus posibles méritos y cualidades, la adopción casi exclusiva de este método como un *mainstream* a seguirse y no una opción a ser elegida, puede haber empobrecido el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto desde la perspectiva del alumno como del profesor. El peso y el poder de una tradición acaban por estimular la reproducción del método.

Valorar la idea de pluralismo pedagógico evita también el rechazo sumario y simplista de lo que pasó a tenerse como paradigma de modelo ultrapasado de técnica de enseñanza: la clase expositiva. La innovación en la enseñanza pasó a estar asociada a la casi censura de esta técnica. En vez de investigar sus posibilidades y variables, y de verificar qué objetivos pedagógicos podía cumplir, se creó un estereotipo peyorativo de la clase expositiva como transmisión meramente informativa, autoritaria y profesoral de contenidos, un modelo que necesariamente estimularía la pasividad y valoraría únicamente la memorización. Se condenó el perfeccionamiento de esta técnica, a partir de una tradición que tal vez pueda llamarse “mala clase expositiva” y “que de hecho continúa siendo predominante” con el fin de escapar de la mera transmisión unilateral y no problemática de contenido. Este fenómeno es un posible ejemplo de la expresión popular “arrojar el agua sucia del baño con el niño adentro”. En principio, en este sentido, la elección de este método para una clase dentro de un curso que combina otras técnicas, siempre que sea justificada y coherente con los objetivos pretendidos, puede ser adecuada.

Un segundo principio importante es el de la *coherencia entre método de enseñanza, evaluación y objetivo pedagógico*. Este principio procura llevar a que el profesor, antes de elegir la combinación de métodos que aplicará en su curso, establezca previamente los objetivos pedagógicos que el curso desea desarrollar y, a partir de ahí, vea qué método de enseñanza podría ser más productivo y qué instrumento de evaluación sería más sensible al objetivo. De esta forma, se refuerza el papel antes señalado de la conciencia sobre las alternativas y las elecciones que se le presentan al profesor al organizar un curso.

El último principio que quisiera destacar es el del *experimentalismo*, palabra recurrente en el debate sobre instituciones democráticas, que sugiere la prueba y la reinención creativa de los métodos descritos en los manuales. Significa, en otras palabras, conocer y apropiarse libremente de otras tradiciones, sin estar sujeto a un conjunto de reglas rígidas que vuelven

artificiales la práctica de la enseñanza. De todos modos, este principio no sugiere que el esfuerzo por crear y respetar algunas convenciones terminológicas para referirse a cada método, a partir de elementos mínimos de cada uno de ellos, no sea también relevante para permitir el debate sobre ellos. Si cada profesor, por ejemplo, realiza una actividad completamente diferente pero unánimemente se refiere a ella como “método del caso”, no habrá diálogo real y productivo sobre los méritos y límites de este método, pues no tendría una identidad.

Por esta razón, para alcanzar la madurez en el debate sobre la enseñanza y propiciar las condiciones que requiere la discusión sobre los métodos, es fundamental esforzarse por crear un vocabulario común en la medida en que esto no se transforme en una camisa de fuerza que reprima la creatividad y el estilo personal. El punto óptimo de este equilibrio, naturalmente, es dinámico y no se adapta a formulas previas. El principio, en suma, intenta conciliar la investigación permanente sobre las posibilidades de cada método, sin temor a desnaturalizarlo, con la necesidad de sistematizarlos o “codificarlos” para posibilitar su diseminación y evaluación.

A la luz de estos principios generales, cada programa de curso y experiencia didáctica puede ser expuesto al debate. Las reuniones periódicas de metodología de enseñanza, paralelas a los seminarios sobre la producción académica de la escuela, vienen intentando crear una cultura interna de intercambios de experiencias pedagógicas, dimensión generalmente secundaria en función de la prioridad otorgada, comúnmente, a la investigación. Tal espacio pretende que la manera en que enseñamos sea resultado de la reflexión, de la evaluación y de la discusión colectiva, y que no tan sólo provenga de la reproducción del modo en que nos enseñaron o del modo que creemos que es ideal. Contar los errores y los aciertos, las experiencias exitosas e inclusive las que no lo fueron, y que pueden a veces ser muy instructivas, forman parte de este proceso.

Uno de los desafíos para la efectivización de estos principios es enfrentar la resistencia que no raramente los profesores presentan en el momento de discutir seriamente cuestiones pedagógicas, consideradas muchas veces como laterales. Resulta también importante demostrar como la forma y el contenido de la enseñanza, el “cómo enseñar” y “el qué enseñar”, pueden interactuar de manera más intensa, volviéndose interdependientes en el proyecto intelectual de determinado profesor y, en una perspectiva de inno-

vación más radical, en el propio proyecto curricular de la escuela.

En muchos contextos, las fronteras curriculares y otras limitaciones institucionales<sup>10</sup> son obstáculos que reducen las posibilidades de profundizar los métodos de enseñanza. El potencial de transformación parece ser mayor cuanto más determinada escuela explora esas dos dimensiones “currícula y método de enseñanza” de manera coordinada, evidenciando las relaciones recíprocas entre las mismas y teniendo flexibilidad para amoldar la currícula a partir de las demandas de los métodos de enseñanza. Aunque para lograr estos objetivos las dificultades prácticas (gerenciales, logísticas, financieras etc.) sean grandes y previsibles, puede resultar interesante mantener esta idea como “ideal regulador” que inspire pequeñas reformas posibles. Con esta apertura se vuelve más evidente que no sólo el diseño curricular, sino también los métodos de enseñanza, no son neutros e implican elecciones políticas decisivas, ya sean estas conscientes o no.

Por último, es importante pensar también en el papel del alumno, el destinatario final del “paquete de enseñanza” ofrecido por la escuela. Los alumnos pueden ejercer, con seguridad, una resistencia vigorosa a una propuesta de innovación que se distancia de sus respectivas experiencias escolares previas. La principal reacción, en regla general, es la perplejidad frente a la sensación de “no aprendizaje”, de la no adquisición de un conocimiento seguro que pueda ser reproducido de manera estructurada en un cuaderno de anotaciones. Luego, por ejemplo, de la discusión de un caso en el cual el profesor se limita a problematizar continuamente las opiniones de los alumnos, sin terminar la clase con una solución tranquilizadora o contemporizadora de autoridad, el alumno puede salir inseguro y con la percepción de que la clase no pasó de un errático y mero intercambio de opiniones entre alumnos y profesor. Esta sensación es todavía más aguda cuando el alumno tiene la oportunidad de contrastar con algún curso proferido al estilo más “tradicional”.

Para lidiar con esta otra fuente de resistencia, que no debe ser subestimada, una estrategia posible es involucrar a los propios alumnos en las discusiones pedagógicas de la escuela. Colocarlos en un

espacio donde, fuera del contexto específico de un determinado curso, puedan hacer abiertamente sus críticas y debatir con los profesores los métodos de enseñanza, puede ser una oportunidad de persuadirlos, con buenos argumentos, en relación a los méritos de los métodos aplicados. Es también, en la misma línea de conciencia pedagógica que acabamos de mencionar, una forma de inducir a los propios alumnos a que realicen un auto-análisis sobre sus propios procesos cognitivos, sobre la forma en que cada método se amolda a su estilo personal de aprendizaje.

De esta manera, la tendencia es que los alumnos se vuelvan receptores críticos, interlocutores con capacidad de dar contribuciones substantivas para la mejora de los métodos. Con la madurez de este diálogo propiamente pedagógico y no disciplinar entre profesores y alumnos, estos pasarán a evaluar los métodos de manera más objetiva e informada; pero, por sobre todo, pasarán a reconocerse como actores participantes y hasta co-responsables en el proceso de cambio. En este sentido, por ejemplo, en un curso de derecho penal el profesor puede abrir un canal de diálogo no solamente sobre el contenido de la disciplina, sino también sobre las estrategias pedagógicas adoptadas en función de los contenidos elegidos.

Este relato tuvo el objetivo de realizar una reflexión personal sobre la historia aún breve de la construcción de la Escuela de Derecho de São Paulo de la FGV. Construir una institución, por sí sólo, representa un gran y difícil desafío. Una institución que se pretende innovadora en la enseñanza jurídica, naturalmente, multiplica esas dificultades. No existe un modelo ya listo para superar un diagnóstico longevo, y la comprobación de ideas innovadoras exige continuidad, coherencia y supervisión. Una evaluación más precisa de los cambios efectivos y de sus consecuencias apenas será posible, probablemente, luego de que hayan pasado algunas generaciones de alumnos formados y con una carrera profesional ya establecida. Creo que un cambio consistente es aquel que consigue, al mismo tiempo, tanto protegerse contra la implementación de nuevas ortodoxias y modismos en lugar de los antiguos, evaluando crítica y periódicamente sus experiencias, como probar nuevas alternativas sin hesitación. Todo esto, naturalmente, son obviedades que, fáciles de decirse, contribuyen poco para las acciones concretas. Pueden ser útiles, sin embargo, como punto de partida.

<sup>10</sup> Entre las limitaciones institucionales, entre muchas otras, figuran el número de alumnos por clase, el tiempo que los mismos disponen de preparación extra al tiempo de clase, el número de profesores que puede interactuar en una misma disciplina etc.

1o Ciclo	
1o Semestre	2o Semestre
Introducción al Derecho Derechos de la Persona Humana Organización de las Relaciones Privadas Historia del Derecho Crimen y Sociedad Política e Instituciones Brasileñas Taller de Artes y Derecho 1 Taller de Jurisprudencia Taller de Comunicación Verbal	Derecho Constitucional Organización de la Justicia y del Proceso Derecho Global Derecho de las Obligaciones Filosofía Política Contabilidad Taller de Artes y Derecho 2 Taller de Legislación Taller de Redacción y Estrategia Legislativa
2o Ciclo	
3o Semestre	4o Semestre
Derecho Contractual I Derecho Procesal Civil I Derecho Administrativo I Derecho de la Propiedad I Microeconomía Derecho de los Negocios 1 Derecho de la Organización Económica Inglés Jurídico 1 Taller de Práctica Jurídica 3	Derecho Contractual II Derecho Procesal Civil II Derecho y Economía Derecho de la Propiedad II Derecho Administrativo II Derecho de los Negocios 2 Macroeconomía Inglés Jurídico 2 Taller de Práctica Jurídica 4
3o Ciclo	
5o Semestre	6o Semestre
Derecho de la Responsabilidad I Derecho y Proceso Penal I Ética y Filosofía del Derecho Derecho de los Negocios 3 Derecho Internacional Económico Derecho Tributario y Finanzas Públicas I Derecho y Proceso del Trabajo Taller de Práctica Jurídica 5	Derecho de la Responsabilidad II Derecho de Familia y Sucesiones Teoría de la Constitución Derecho y Proceso Penal II Derecho Tributario y Finanzas Públicas II Sociología Jurídica Derecho de los Negocios 4 Taller de Práctica Jurídica 6
4o Ciclo	
7o Semestre	8o Semestre
Opcional 1 Opcional 2 Opcional 3 Derecho Comparado Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 1	Opcional 4 Opcional 5 Opcional 6 Monografía y Metodología de Investigación en Derecho Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 2
9o Semestre	10o Semestre
Opcional 7 Opcional 8 Opcional 9 Opcional 10 Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 3	Opcional 11 Opcional 12 Opcional 13 Opcional 14 Actividades Complementarias Práctica Jurídica Real 4