

UNIVERSITA' DI ROMA "TOR VERGATA"
Centro di Studi Latinoamericani - Cattedra di Diritto Processuale Civile
INSTITUTO IBEROAMERICANO DE DERECHO PROCESAL
ISTITUTO ITALO - LATINO AMERICANO (IILA)
ASSOCIAZIONE DI STUDI SOCIALI LATINO-AMERICANI (ASSLA)
Congreso Internazionale Unificación del derecho e Rimedi alternativi per la
risoluzione delle controversie civili nel Sistema giuridico latinoamericano
Roma, 25-27 settembre 1995

**LOS CÓDIGOS UNIFORMES Y LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO PROCESAL**

DR. ROBERTO O. BERIZONCE
Universidad Nacional de la Plata
Argentina

SUMARIO:

I. La enseñanza del Derecho Procesal en el contexto de los estudios de derecho. II. Hacia un modelo común de enseñanza del Derecho Procesal para Iberoamérica. III. Propuestas de bases para un modelo común. 1. La organización de los estudios de grado. A. La división de las asignaturas. B. La reforma de los contenidos. C. Enseñanza-aprendizaje teórico práctico integrados. D. La metodología de la enseñanza. 2. Los estudios de postgrado. IV. Perspectivas y esperanzas.

I. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL EN EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas del proceso, con sus diversas particularidades que provienen del propio objeto –los fenómenos procesales– tanto como de sus tan singulares connotaciones,

que derivan de su aplicación práctica¹, debe insertarse naturalmente en el más genérico marco de la enseñanza del derecho. Es compartida la aseveración de que de la eficiente formación y adiestramiento de los futuros abogados y magistrados depende el funcionamiento del sistema de justicia. De ahí que el de la organización, objetivos, contenidos y métodos de los estudios de derecho constituye un capítulo recurrente, en el que –en casi todos nuestros países²– sobran los análisis teóricos y los proyectos de reformas³, en palmario contraste con la realidad concreta, generalmente adversa y a contrapelo de aquellas elucubraciones.

¹ En general, sobre la enseñanza del Derecho Procesal en la literatura Iberoamericana: Gelsi Bidart A., *"Enfoque global de la enseñanza del Derecho procesal"*, en Rev. Est. Proc., Rosario, Argentina, 1973, N.º 8, p. 65 y ss. Barrios de Angelis D., *"Teoría general del proceso, Enseñanza de la misma"*, Rev. Fac. Der., Montevideo, Uruguay, enero-junio 1967, p. 106. Teitelbaum J., *"Teoría general del proceso y enseñanza"*, Rev. Fac. Der., Montevideo, Uruguay, cit., p. 201. Devis Echandía H., *"La enseñanza del derecho Procesal"* en *"Estudios de Derecho Procesal"*, ABC, Bogotá, Colombia, 1979, p. 221 y ss. Barcelona G. y otros, *"Hacia un modelo común de enseñanza del Derecho Procesal"*, en Rev. Urug. Der. Proc., Montevideo, Uruguay, 1991, N.º 4, p. 491. Carlos E. B., *"Clínica jurídica y enseñanza práctica"*, EJEa, Santa Fe, Argentina, 1949. Morello A. M., *"La reforma procesal civil en Bs. As."*, Ed. Platense, La Plata, Argentina, 1967, p. 527. Morello A. M. y Berizonce R. O., *"Abogacía y colegiación"*, ed. Hammurabi, Bs. As., Argentina, 1981, p. 9 y ss.; Arazi R., *"Mejorar el estudio del Derecho Procesal"*, en *"La Ley Actualidad"*, Bs. As., Argentina, del 18-12-1984.

² Baste recordar los magistrales estudios de Calamandrei, escritos en 1923 (*"La Universidad de mañana"*, Ejea, Bs. As., Argentina, 1961, traducción de A. S. Bianchi) y Cappelletti (*"Estudio del derecho y tirocinio profesional en Italia y en Alemania"*, Ejea, Bs. As., 1959, traducción de Sentis Melendo S. y Ayerra Redin M.). Más recientemente: Tarzia G., *"La preparazione universitaria alla professione forense"*, en *"Problemi del processo civile di cognizione"*, Cedam, Padova, 1989, pp. 598 y ss.

³ En la literatura argentina, conf.: Bielsa R., *"La enseñanza del Derecho (algunas observaciones)"*, La Ley, Bs. As., v. 54, p. 900. Cossio C., *"La función social de las escuelas de abogacía"* en *"Anales Fac. Cs. Jur. y Soc."*, U.N.L.P., La Plata, t. 15, año 1944, v. 1, p. 163. Cueto Rúa J., *"El 'case method' (observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos)"*, La Ley, Bs. As., v. 71, p. 847; id., *"Modernas tendencias pedagógicas en las escuelas de derecho norteamericanas"*, La Ley, Bs. As., v. 73, p. 756; Carlos E.B., *"Clínica jurídica y enseñanza práctica"*, cit.; Linares Quintana S.V., *"La enseñanza del derecho público en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires"*, La Ley, Bs. As. v. 88, p. 932; Giradi A. F., *"La enseñanza práctica del derecho en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de Rosario"*, La Ley, Bs. As., v. 141, p. 813; Vanossi J.R., *"La enseñanza del derecho; planes e ideas para una nueva etapa"*, La Ley, Bs. As., v. 143, p. 1197; Cárdenas E. y Mairal H. A., *"El método en la enseñanza del derecho"*, J. A., Doct., Bs. As., 1972, p. 583; Barbero O.U., *"El método de enseñanza en nuestras Facultades de Derecho"*, J. A., Bs. As., 1978-I, p. 675; id., *"El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho"*, La Ley, Bs. As., 1981-C, p. 984; Goldschmidt W., *"La enseñanza en la Facultad de Derecho"*, El Der., Bs. As., v. 36, p. 859; id., *"El análisis de los casos como elementos imprescindibles en la enseñanza jurídica"*, en *"Lecciones y Ensayos"*, Bs. As., 1971, p. 197.; Vernengo Prack R.E.M., *"Un debate entre estudiantes del derecho"*

El cuadro de situación actual⁴ exhibe comúnmente, en nuestra casas de estudios, un esfuerzo sostenido por superar defectos globales del sistema de enseñanza que aún, en medida no desdeñable, perviven: planes de estudios anacrónicos, sistemas curriculares obsoletos e insuficientes; métodos de enseñanza ineficaces –clases magistrales, desborde informativo, en paralelo con el desmedro de la enseñanza formativa y principista–; métodos evaluativos “instantáneos”, desdeñosos de la unidad compleja aprendizaje-meritación, y por ello, con buena dosis de potencial arbitrariedad. La empresa de transformación, por ventura, se ha instalado en diversas cátedras e institutos y, también, en los cursos de postgrado, maestrías y especializaciones. Las propuestas apuntan, en general, a la instauración de un sistema curricular agrupado en ciclos (básico, formativo, especializaciones), que enfatiza el estudio por instituciones y ensancha el objeto para permitir una visión que no se agota en la dogmática jurídica, tematizando también las restantes fuentes del derecho (jurisprudencia) en el marco contextual (sociológico). Métodos de enseñanza-aprendizaje acordes con dicho objeto (estudio de casos, “talleres”, “role playing”, etc.), en sintonía con la utilización de las nuevas tecnologías (informática, medios audiovisuales); sin desdeñar, desde luego, la comprensión de la dogmática y aún las clases tradicionales, pero encaminadas siempre a la búsqueda de la participación activa del educando y la asunción de roles y responsabilidades concretas⁵. El objetivo es articular el empalme adecuado entre los conocimientos teóricos y el aprendizaje práctico para formar abogados razonantes y criteriosos, capaces de afrontar y resolver las complejas e infinitas situaciones conflictivas del mundo actual. Se propugna la configuración de un tipo profesional bien diverso del tradicional –preparado para afrontar, casi exclusivamente, el pleito ante la jurisdicción–, que tenga como norte en su quehacer, como abogado ejerciente, juez, asesor, etc., la

(ensayo de una didáctica jurídica)”, La Ley, Bs. As., v. 88, p. 738; Uriarte J. A., “Necesidad de reformas en nuestra enseñanza del Derecho”, la Ley, Bs. As., 1982- D, p. 855; Carrió G.R., “Funciones de las Facultades de Derecho en la República Argentina”, en “Discrepancias”, año 1, n.1, Bs. As., 1983, p. 7. Morello A.M. y Berizonce R.O., “Abogacía y colegiación”, cit., p. 3 y ss.; id., “Formación de jueces y abogados. La especialización” en “XIV Jornadas Iberoamericanas de Derecho Procesal”, U.N.L.P., La Plata, 1994, p. 101; Berizonce R.O., “Formación profesional y Capacidad técnica del abogado” en “La Justicia entre dos épocas”, de Morello A.M., Berizonce R.O., Hitters J.C. y Nogueira C.A., L.E.P., La Plata, 1983, pp. 133 y ss.; id., “Reformas de plan de estudios en las asignaturas de Derecho Procesal”, Fac. Cs. Jur. y Soc., U.N.L.P., 1993 (en prensa); id., “Formación y actualización del abogado” en “Jus Rev. Jurid.”, La Plata, 1994, n. 44-45, p. 251.

⁴ Para un completo inventario de la situación presente en las universidades argentinas: VV.AA.; “La educación legal y la formación de los abogados en Argentina”, FORES, ed. La Ley, 2ª. ed., Bs. As., 1988. Más recientemente, “Reforma de la Administración de Justicia”, IDF-GRANT, Informe final, Min. de Justicia, Bs. As., 1994, Etapa IV, en prensa.

⁵ Berizonce R. O., “Reformas del plan de estudios...”, cit., cap. II.

composición de los conflictos con justicia y equidad, que asume la plena conciencia que en el ejercicio de su profesión o ministerio ha de privilegiar el bien general comunitario, como mandato ético indeclinable.

En ese complejo marco contextual, la organización del estudio de la disciplina procesal pugna por superar los defectos del sistema global de enseñanza, en cuyos resultados incide de modo directo. Sin caer en el error común de exaltar las instituciones del proceso, confiriéndole un grado de prioridad superior al de las asignaturas de fondo, **es lo cierto que en la defectuosa capacitación para el manejo de los instrumentos formales se ha centrado una de las críticas más profundas al actual esquema**⁶. De donde, implícitamente se está afirmando que del nivel de los estudios de las disciplinas procesales depende, en medida no desdeñable, la adecuada formación que se espera de los profesionales del derecho.

Desde otro ángulo, no es menos verificable el **fenómeno expansivo del objeto** de tales estudios –que se ha sintetizado aludiendo al tránsito del derecho procesal hacia el denominado “derecho jurisdiccional”⁷, o que se expresa abarcando dimensiones aún más amplias en los terrenos del proceso constitucional, social y transnacional⁸–. Y, como inevitable corolario, la decisiva importancia que se reconoce a la tematización de los aspectos antes poco menos que inexplorados, como por caso los que se vinculan con la efectividad del sistema de justicia, el acceso concreto al mismo, la organización de la tutela de los intereses colectivos o difusos, los mecanismos alternativos de la jurisdicción, la justicia transnacional, etc.

II. HACIA UN MODELO COMÚN DE ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL PARA IBEROAMÉRICA

Se impone ahora, en este análisis, resaltar el intento de perfilar un **modelo común de enseñanza del derecho procesal**⁹, con miras a su adopción en las escuelas de derecho de Iberoamérica, en el marco de la integración cultural y académica –capítulo pendiente, en un emprendimiento que comenzó regionalmente y con miras a una unión casi exclusivamente económica–.

⁶ Lynch H. M. y otros, “Análisis de la situación...”, en “La educación legal y la formación de los abogados en Argentina”, ob. cit., pp. 4 y ss. “Reforma de la Administración de Justicia”, IDF-GRANT, cit., Etapas I y IV.

⁷ Montero Aroca J., Ortelis Ramos M. y Gómez Colomer J.L., “Derecho Jurisdiccional”, Lib. Bosch, Barcelona, 2ª. ed., 1989, pp. 30 y ss.

⁸ Cappelletti M., “Algunas reflexiones sobre el rol de los estudios procesales en la actualidad”, en Jus Rev. Jur., La Plata, Argentina, 1988, N°. 39, pp. 3 y ss., Tarzia G., “La teoría generale del processo nel insegnamento universitario”, en “Problemi del processo civile di cognizione”, cit., pp. 594-595.

⁹ Barcelona G. y otros, ob. cit., p. 491.

Primero, una cuestión metodológica: se trata de plasmar una suerte de **directivas-tipo o modelo común o uniforme** relativo a —al menos— las bases o puntos de partida para estructurar un sistema de enseñanza del Derecho Procesal, con el objetivo de que pueda servir a la uniformación de los regímenes singulares de los diversos países del subcontinente americano, España y Portugal. Las razones y fundamentos radican en los antecedentes comunes¹⁰ —en paralelo con los similares motivos que justificaron la elaboración de los Códigos-tipo Procesal Civil y Penal¹¹— que son patrimonio de los distintos países, similitud de las condiciones en que se brinda la enseñanza, en general, y notas comunes en las propuestas de los autores. No se propugna, entonces, la unificación normativa de todos los sistemas nacionales, sino la posible **armonización o aproximación** de ellos¹², a partir, precisamente, de un modelo común.

En segundo lugar, un reconocimiento: han pasado casi tres lustros desde que MAURO CAPPELLETTI propusiera en Argentina la idea de crear un Instituto Universitario Latinoamericano¹³. Avizoraba así la conformación de una Comunidad Económica y política y, principalmente una Comunidad de Cultura, de Civilización. La integración económica ha comenzado, como es sabido, a concretarse, siquiera regionalmente, y tras de ella la comunidad cultural está dando sus primeros y zigzagueantes pasos. En cambio, en el terreno universitario el campo está más abonado¹⁴. La propuesta que nos convoca se inscribe, sin duda, en la misma línea de pensamiento, porque contribuye, en el plano de la enseñanza del derecho, a la concreción de una sentida necesidad de las Casas de estudios iberoamericanos.

¹⁰ Schipani S. ha resaltado que en los principios comunes del sistema jurídico de los países de América Latina se encuentra el fundamento decisivo para desarrollar un proceso de unificación-armonización del derecho ("**Los jueces (los intérpretes) deben aplicar los principios generales del derecho, particularmente los del derecho latinoamericano**", El Der., Bs. As., 1995, supl. del 25-7-95).

¹¹ Gelsi Bidart A., "**Código-tipo y reforma del proceso en América Latina: entre derecho común o uniforme**", en "**Un 'Codice Tipo' di Procedura Civile per l'America Latina**", a cura di S. Schipani y R. Vaccarella, Cedam, Padova, 1990, pp. 52-55.

¹² En un sentido afín, con referencia a la preceptiva procesal: Tarzia G., "**Perspectivas de la armonización de las normas sobre ejecución forzosa en la Comunidad Económica Europea**", en "**Justicia 93**", Bosch ed., Barcelona, 1993, pp. 807-809.

¹³ Conferencia pronunciada el 22 de octubre de 1981 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata, publicada en la Rev. Col. Abog. La Plata, N.º. 42. 1982, pp. 235 y ss., bajo el sugerente título "**El Instituto Universitario Europeo: ¿posible modelo para América Latina?**". La idea de un Instituto Universitario de Derecho Procesal, a semejanza de la experiencia europea, se propugna en las conclusiones del Encuentro de Profesores de 1992 (tema IV).

¹⁴ Testimonio de ello es la "**Unión de Universidades de América Latina**" y su publicación "Universidades".

III. PROPUESTA DE BASES PARA UN MODELO COMÚN.

En el estado actual se trata, entonces, de perfilar a partir de los tan enjundiosos estudios, debates y conclusiones de las **Jornadas de Derecho Procesal** auspiciadas por el Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal, que se celebraron en la Universidad de Chile en 1992, una propuesta de **bases para un modelo común** de enseñanza del Derecho Procesal en Iberoamérica. Un proyecto de ese tipo debe principalmente diferenciar los objetivos, contenidos curriculares y metodologías de los estudios de grado y de postgrado.

1. La organización de los estudios de grado.

La adecuada inserción de las disciplinas procesales en el plan de estudios de la carrera de abogacía, en función de las anteriores premisas, requiere la adecuación de las actuales currículas, en diversos aspectos:

A. La división de las asignaturas.

Un modelo generalmente admitido determina que han de ser tres las asignaturas, para ser destinadas a la enseñanza sucesiva de 1) la **"teoría general del proceso y de la organización del sistema de justicia"**; 2) y 3) **los procesos especiales** (Penal, Civil y Comercial, Laboral, Contencioso administrativo, etc)¹⁵.

La enseñanza de la **Teoría general del proceso y de la organización del sistema de justicia**¹⁶, como módulo introductorio y, al mismo tiempo,

¹⁵ En las Escuelas de Derecho argentinas es tradicional la división en sólo dos módulos: uno, que compendia el estudio de la parte general y –asistemáticamente– también el del proceso penal; y otro sucesivo en que se tematizan los procesos comunes civil y comercial, constitucional, laboral, de "menor cuantía", contencioso administrativo y otros especiales. La inserción autónoma y fundante de los restantes contenidos, viene propugnándose infructuosamente hasta el presente, desde los años '60. Así, en el proyecto de la Comisión de Planes de Estudio de 1966 (Morello A.M. y Berizonce R.O.), **"Abogacía y colegiación"**, cit., pp. 9-14). Un estudio sistemático puede verse en: Berizonce R.O.), **"Reformas del plan de estudios en las asignaturas de Derecho Procesal"**, cit. ... Un método diverso se acogió en la reforma de los planes de estudio de la Fac. de Derecho y Cs. Soc. de la U.N. Bs. As., de 1985, que generara un vivo debate y cuyos resultados aún no han sido definitivamente evaluados. Conf.: Arazi R., ob. cit.

¹⁶ Sobre el estudio de la teoría general del proceso: Araújo Cintra A.C., Pellegrini Grinover A., Dinamarco C.R., **"Teoría geral do processo"**, ed. Rev. dos Tribunais, São Paulo, Brasil, 1991, 8ª. ed., *passim*. Barrios de Angelis D., **"Teoría general del proceso..."**, cit., p. 106. Fairén Guillén V., **"Ideas sobre una teoría general del Derecho Procesal"**, Madrid, 1966, p. 29; *id.*, **"Doctrina general del Derecho Procesal"**, Lib. Bosch, Barcelona, 1990, *passim*. De Miguel y Alonso C., **Notas sobre la unificación de la legislación procesal**, Rev. Der. Proc., Madrid, abril-junio 1968, p. 17. Devis Echandía H., ob. cit., pp. 232-234. Teitelbaum

abarcador de las bases fundamentales de las disciplinas procesales, se sustenta en la necesidad de abordar sistemáticamente y con adecuado tratamiento metodológico, los principios que son comunes a todos los procesos, comprendidos y explicados a partir de su concepción unitaria. Reducción que no implica, naturalmente, desconocer las particularidades y características de cada uno de los procesos especiales, sino en todo caso, insertarlas para ser analizadas desde aquella perspectiva común abarcadora.

El cometido principal de la teoría general del proceso lo constituye –como se ha sostenido¹⁷– la búsqueda de reglas y principios comunes, al margen de la casuística de los diversos tipos de procesos. Debe comprender el estudio y exposición en forma sistemática de las nociones esenciales –conceptos, instituciones y principios comunes a las distintas ramas procesales–. La teoría general, además, permite analizar críticamente cada uno de los derechos positivos y determinar hasta qué punto se realizan en ellos los principios fundamentales para la efectividad de la justicia¹⁸. Ha sido, precisamente, en este último sentido, que se ha aludido¹⁹ a una **teoría general del proceso con elementos comunes en toda Latinoamérica**²⁰.

Otro aspecto significativo que milita en su favor, reposa en que propedéuticamente el estudio de una teoría general del proceso facilita al alumno la comprensión conceptual de las nociones fundantes y una visión global de su contenido, proyecciones y límites, que le permitirá organizar y ordenar el examen de los fenómenos implicados, así como el posterior estudio y profundización de la ramas particulares²¹.

J., ob. cit., pp. 502-503. Carlos E.B., *"Introducción al estudio del Derecho Procesal"*, Bs. As., Argentina, 1959. En la doctrina italiana: Tarzia G., *"La teoría generale del processo..."*, cit., pp. 591 y ss., con sus remisiones.

¹⁷ Devis Echandía H., ob. cit., pp. 243-247. Barcelona G. y otros, ob. cit., p. 502. Sobre la implementación de ideas afines en España, a partir de la reforma de los planes de estudios de 1990: Ramos Méndez F., *"El sistema procesal español"*, ed. Bosch, Barcelona, 1992, especialmente Exordio, pp. IX a XII. Moreno Catena V., Cortés Domínguez V. y Gimeno Sendra V., *"Introducción al Derecho Procesal"*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1993, Cobos Gavala R., *"Sobre la docencia del Derecho Procesal"* en *"Justicia 93"*, ed. Bosch, Barcelona, 1993, p. 73 y ss.

¹⁸ Barcelona G. y otros, ob. cit., p. 502.

¹⁹ Vescovi E., *"Elementos para una teoría general del Proceso Civil Latinoamericano"*, U.N.A.M., México, 1978, *passim*. Barcelona G. y otros, cit., p. 503.

²⁰ En el ya aludido Encuentro de Profesores de Derecho Procesal celebrado en Santiago de Chile en 1992, se adoptaron, entre sus diversas conclusiones, las del **Tema I: La teoría general del proceso en la enseñanza del Derecho Procesal**, donde se recomendó mantener una "Teoría general del proceso", acordándose acerca de la necesidad de elaborar un documento de base "para plasmar iniciativas homogéneas en los países hermanos de Iberoamérica".

²¹ Encuentro de Profesores de Derecho Procesal, cit., Conclusiones Tema I.

B. La reforma de los contenidos.

Por otro lado, resulta menester afrontar la reforma de los programas de estudio vigentes, para su necesaria puesta al día y su adecuación en función de las nuevas instituciones tematizadas en el moderno derecho procesal.

Los **contenidos mínimos**, principalmente en el capítulo de la teoría general y también en su proyección, para los procesos especiales, deberán comprender, entre otros: **1. Visión del Derecho Procesal Constitucional** (acciones, recursos, controles que emergen de las Cartas Fundamentales); **2. Dimensiones sociales** del derecho procesal (humanización del proceso, acceso efectivo a la justicia, pequeñas causas, tutela de los intereses colectivos y de los consumidores, etc.). **3. Dimensiones transnacionales** (procesos supranacionales)²². **4. Eficacia del sistema de justicia** (indicadores objetivos, política judicial, propuestas). **5. Las formas alternativas** de solución de conflictos (arbitraje, conciliación, mediación). **6. La interpretación dinámica y funcional de las normas procesales** (instrumentalidad de las formas, doctrina del "exceso ritual"). **7. Contenidos éticos** del proceso y su proyección en el sistema de justicia. **8. Profundización del estudio del fenómeno probatorio**²³.

C. Enseñanza-aprendizaje teórico práctico integrados.

Otra premisa compartida asienta en la conveniencia de ensamblar armónicamente la enseñanza teórica abstracta con las experiencias prácticas. Una modalidad muy fructífera es la que constituyen los cursos integrados (enseñanza "paralela" teórico-práctica). El aprendizaje en **simultánea** de los aspectos teóricos y prácticos ofrece bondades incuestionables²⁴; su aplicación en algunas escuelas de derecho argentinas ha demostrado, a

²² Sobre este enfoque en la literatura procesal italiana: Tarzia G., "*La teoría generale del processo...*", cit., a propósito de la obra de Chiavario M., "*Processo e garanzie della persona*". Giuffrè, Milano, 1976.

²³ Es conocida la experiencia de algunas Universidades sudamericanas, en las que el "Derecho Probatorio" se enseña como asignatura separada teórico-práctica (Pittier Sucre E., "*L importancia del derecho probatorio*", en Rev. de Derecho Probatorio, Caracas, Venezuela, 1992, pp. 7-9). También, se admite la existencia de una teoría general de la prueba, aplicable a todos los procesos: Devis Echandía H., "*Teoría general de la prueba judicial*", Zavallia, 3ª. ed., Bs. As., 1976, v. I, pp. 16-18; *id.*, "*La enseñanza del Derecho Procesal*", cit., pp. 238-239.

²⁴ Tarzia G., "*La preparazione universitaria...*", cit. pp. 606-609, donde se propugna la integración de la enseñanza con "experiencias vivas". Sobre la "enseñanza práctica" en las Facultades de Derecho y sus dificultades: Vázquez Sotelo J.L., "*Escuelas Judiciales*". en "*XIV Jornadas Iberoamericanas de Derecho procesal*", cit. pp. 67 y ss.

través de sus resultados, que constituye un sistema óptimo en comparación con el tradicional, de disgregación del aprendizaje práctico²⁵.

Por otra parte, existen diversas modalidades para el mejor aprovechamiento del aprendizaje "en vivo": prácticas en oficinas judiciales (en distintos fueros y grados de jurisdicción, defensorías oficiales, etc.); participación en los Consultorios Jurídicos gratuitos comunitarios de los Colegios de Abogados y de las propias escuelas de derecho; en oficinas comunales de asesoramiento gratuito; etc. Claro que las realidades numéricas –la falta de relación razonable docentes-alumnos– suelen no compadecerse con las exigencias propias de este tipo de cursos. Sin embargo, debemos estar contestes en la conveniencia de su adopción y perfeccionamiento.

D. La metodología de la enseñanza.

El objetivo genérico de instaurar un educación abierta, pluralista, crítica y creativa, requiere la aplicación de **métodos dinámicos y participativos** en los que bajo la dirección y guía del docente, el estudiante asume un rol protagónico no menos principal²⁶. Se trata de transmitir los elementos para "aprender a aprender", estimulando y alentando el interés de los destinatarios, mediante la utilización de variadas técnicas didácticas –método de "casos", dinámica de grupos, "role playing", entre otros–²⁷.

La enseñanza de las disciplinas procesales brinda un campo particularmente fértil para la adaptación de esos modernos instrumentos complementarios, posibilitando la combinación armónica de las clases de

²⁵ Devis Echandía H., *"La enseñanza del Derecho Procesal"*, cit., pp. 241-242. En el encuentro de Profesores de Derecho Procesal (Universidad de Chile, 1992), se recomendó de modo enfático la enseñanza complementaria de las "lecciones magistrales" (conclusiones Tema III). Como se ha destacado, la "teoría de la práctica" no es sino la desnaturalización de la enseñanza práctica, repetición insuficiente de la teoría y teorización sin sentido de la práctica (Witker J., *"La enseñanza del derecho, Crítica metodológica"*, Ed. Nacional, México, 1975, pp. 68, 113-114).

²⁶ Witker J., ob. cit., pp. 104 y ss. Gelsi Bidart A., *"Cuestiones de cultura y enseñanza"*, Montevideo, 1974, pp. 351-371. Gordillo A., *"El método en derecho"*, ed. Civitas, Madrid, 1988, *passim*. Sánchez Vázquez R., *"La importancia de la tecnología educativa en la enseñanza del derecho"*, Bol. Mexicano Der. Comparado, México, 1992, p. 495.

²⁷ Witker J., ob. cit., pp. 104 y ss. Cappelletti M., *"Estudio del derecho y tirocinio profesional en Italia y en Alemania"*, EJE, Bs. As., 1959, trad. Sentís Melendo S. y Ayerra Redín M., pp. 188-189. En la bibliografía argentina sobre estos temas se destaca: a) Sobre el "case method", Cueto Rúa J., obs. cit., *supra*, nota 3; Goldschmidt W., ob. cit., *supra*, nota 3; Girardi A. F., ob. cit. *supra*, nota 3; Cárdenas -E. J. y Mairal H. A., ob. cit. *supra* nota 3; Uriarte J. A., ob. cit., *supra* nota 3. b) Acerca de la técnica del "role paying", Barbero O. U., *"El desempeño de los roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho"*, La Ley, Bs. As., 1981-C-p. 884. c) En general sobre "clínica jurídica", Carlos E. B., ob. cit. II, b.

cátedras teóricas y formativas, con el estudio sistemático de la jurisprudencia, a través de los casos que muestra el "derecho vivo". Las ejercitaciones deben tender al mejor conocimiento y comprensión de la dogmática y teorías científicas, su análisis contextual, histórico y comparativo, ensamblándose con el aprendizaje experimental. Aprender –y con más razón, en el derecho procesal– no es simplemente un ejercicio memorístico, no es recordar sino adquirir hábitos mentales²⁸ y adiestramientos prácticos.

Sin descuidar, naturalmente, la evaluación de los conocimientos así adquiridos, momento igualmente decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluaciones, continuadas y permanentes suponen la justa valoración del rendimiento individual en función de las habilidades demostradas y en conjunción con los requerimientos de cada asignatura.

2. Los estudios de postgrado.

Mientras la organización de la currícula del pregrado aparece de hecho limitada por sus objetivos, que apuntan principalmente a la formación profesional básica, se abre en paralelo un campo más amplio para los estudios de postgrado. Estos han de tender a la **formación de excelencia y a la especialización**, en diversas ramas, para la plena utilización de las destrezas intelectuales y estrategias cognitivas²⁹. Los objetivos atienden, esencialmente, a la transmisión de los conocimientos más complejos y profundos del proceso y de la organización del sistema de justicia, como también a la introducción de los cursantes para calar en hondura en los modernos problemas de la ciencia procesal: la efectividad de la tutela de los derechos, acceso efectivo a la justicia, protección (legitimación) de los intereses colectivos, nuevos roles del juez y del abogado, justicia alternativa, dimensión transnacional, etc.³⁰.

En el modelo que propiciamos, el curso de especialización en Derecho Procesal deberá comprender, al menos, las siguientes asignaturas: 1) Elementos del derecho procesal moderno. 2) Los principios procesales. 3) Instituciones procesales básicas I (régimen de la litis, de la prueba y de la sentencia). 4) Derecho Procesal Constitucional.

²⁸ Witker J., ob., cit., p. 51. Cappelletti M., "*Estudio del derecho...*", cit., pp. 134-137, y su cita de Scialoja.

²⁹ Barcelona G. y otros. ob. cit., p. 503. Mantiene lozana actualidad, sobre la organización de los tirocinios o pasantías profesionales: Cappelletti M., "*Estudio del derecho...*", cit. Una visión comparativa actualizada de los diversos regímenes de formación profesional –postgrado– puede verse en Vázquez Sotelo J. L., ob. cit., pp. 82 y ss.; Pico i Junoy J., "*La formación de abogados en España: las Escuelas de práctica jurídica*", en "*Justicia 94*", J. M. Bosh ed. Barcelona, 1994, p. 367.

³⁰ Barcelona G. y otros. ob. cit., pp. 504-505.

5) Instituciones procesales básicas II (régimen de recursos). 6) Derecho Procesal Social. 7) Derecho Procesal Especial I (procesos de daños, de familia, de menor cuantía, concursales). 8) Derecho Procesal Especial II (contencioso administrativo, aduanero, fiscal, etc.). 9) Derecho Procesal Comparado.

La duración aproximada ha de ser de cuatro cuatrimestres, desarrollándose con preferente aplicación del **método de casos y análisis contextuales, históricos y comparativos, desde perspectivas interdisciplinarias**³¹. Se requerirán especiales condiciones de manejo de lenguas extranjeras, para la utilización del **método comparativo**. La evaluación, permanente y continuada, se realizará por asignaturas, a través de coloquios, exposiciones individuales o grupales, trabajos monográficos, solución de casos prácticos, traducciones y su interpretación, etc.; sin perjuicio de un trabajo de investigación final.

La **selección de profesores** bajo la dirección del encargado de curso, atenderá preferentemente a sus conocimientos especializados en cada disciplina y asimismo, a las condiciones para su inserción en labores interdisciplinarias³². En lo posible, cada profesor tomará a su cargo el dictado de las clases de un módulo. Complementariamente, se realizarán seminarios y jornadas especiales, integrándose paneles con la participación del director del curso, expositores invitados y cursantes elegidos, para analizar temas de actualidad y de especial interés. En suma, se requiere de un plantel profesoral también de excelencia, y una organización acorde a los fines perseguidos³³.

IV. PERSPECTIVAS Y ESPERANZAS.

Como lo han sido los Códigos Procesales-Tipo, la elaboración de un modelo común para la enseñanza del Derecho Procesal en Iberoamérica,

³¹ Sobre el método contextual y comparativo: Cappelletti M., *"Proceso, ideologías, sociedad"*, EJE, Bs. As., 1974, trad. Sentis Melendo S. y Banzhaf T. A., Introducción y sus remisiones. Tarzia G., *"La preparazione universitaria..."*, cit. pp. 605-606.

³² Devis Echandía H. ob. cit., pp. 239-241. Tarzia G., *"La preparazione universitaria..."*, cit., pp. 602-605. Vázquez Sotelo J. L., ob. cit., pp. 79-80.

³³ Los cursos de postgrado insumen un costo elevado que, naturalmente, se ha de transferir al valor de matrícula a cargo de los cursantes. Sin perjuicio que se instituya un régimen de becas para todos quienes, satisfaciendo las exigencias básicas, aspiren a participar. Este tipo de cursos, naturalmente, para desarrollarse en las condiciones óptimas requiere que el número de cursantes no exceda de un máximo que posibilite la participación activa de todos y cada uno, que generalmente se establece en 25 o 30 alumnos. Sobre las condiciones que deben reunir los docentes y la forma de distribución en el dictado de los módulos: Devis Echandía H., ob. cit., pp. 239-241. En general: Vázquez Sotelo J. L., ob. cit., pp. 86 y ss. Pico i Junoy, ob. cit., pp. 382-384.

constituye un instrumento eficiente necesario para la **integración jurídica** de nuestros países, en el camino hacia la meta de la **integración cultural**, por muchas razones aún pendientes.

Un proyecto compartido de bases sobre la organización de los estudios procesales, sus contenidos y métodos, en las instancias de grado y postgrado, permitirá asentar sobre sólidos arbotantes la transmisión de los conocimientos científicos y prácticos de la disciplina, coadyuvando decisivamente en la, por tantos motivos, trascendente tarea de formación de los operadores jurídicos, jueces y abogados.

Las anheladas reformas de nuestros sistemas de justicia dependen, en grado prevalente, de la adecuada preparación y aprovechamiento de los recursos humanos y la consecuente promoción de los **cambios culturales** necesarios para instalar las transformaciones. Serán esos "nuevos" operadores, quienes habrán de corporizar el **Estado de Justicia**³⁴ reclamado al cabo del balance finisecular. Esa es nuestra esperanza.

ROBERTO O. BERIZONCE

³⁴ Morello A. M., "El proceso justo", L.E.P., La Plata, 1994, *passim*.