

**Enseñanza del derecho**

*En favor  
de una nueva formación  
de los Juristas* <sup>1</sup>

Rudiger Lautmann

Introducción.

Como ayuda para evitar los defectos en el actuar de los jueces -su relación con la opinión pública, con los estratos sociales inferiores y frente a los procesos políticos- como así también numerosos defectos en el comportamiento de los juristas, se recomienda siempre una sociologización de la jurisprudencia. He intentado liberar a esta expresión de su connotación agresiva e invasora y reducirla a un aspecto pacífico: el servicio que pueden prestar las ciencias sociales al ofrecer a los juristas teorías acerca de la realidad social y métodos para la obtención de datos fácticos. Toda ciencia auxiliar pretende, desde luego, que aquel que la utiliza sepa

manejarla; también la aplicación de la sociología presupone esto.

El aprendizaje de las ciencias sociales -en cualquier medio que se lleve a cabo- es un elemento indispensable de la formación de los juristas. Posiblemente, la formación de los juristas tiene que ser reorganizada totalmente, desde las elecciones universitarias hasta los exámenes; al menos esto es lo que han puesto de manifiesto numerosas discusiones. La reforma de la formación de los juristas, de sus estudios de postgrado y de su práctica profesional, no pueden ser descuidadas en lo que respecta a sus consecuencias en la realidad del derecho; estas reformas influyen en la manera cómo se dicta y se aplica el derecho. Por lo tanto, constituyen una de las tareas más importantes de toda política jurídica.

<sup>1</sup> Capítulo 6 del libro: *Sociología y Jurisprudencia y México*, Ediciones Fontamara, 1991.

## 1. La sociología como disciplina.

La actual discusión acerca de la formación de los juristas nos ha brindado una verdadera inflación de propuestas. Las "reformas" se extienden desde una pura corrección del aspecto externo, hasta una modificación estructural de cada una de las actividades docentes. Uno de los pocos puntos sobre los que existe acuerdo es la propuesta de incorporar las ciencias sociales en el programa de enseñanza de los juristas. Pero así como se está de acuerdo con respecto a esta idea vaga, hay desacuerdo con respecto a la amplitud que debe darse a esta enseñanza. Casi parece como si el compromiso en favor de las ciencias sociales se comportara de una manera análoga al compromiso por la reforma educacional. Mientras algunos consideran que la sociología tiene que ser una materia marginal, entre muchas otras, quizás dos horas semanales por semestre, otros quieren incorporar la perspectiva sociológica aun en la enseñanza de la dogmática jurídica. Pero esta idea de unir en un curso la dogmática y sociología jurídica es la propuesta que con más fuerza debería ser rechazada. Esto sería quizás una "transformación de la función de la ciencia del derecho".

Sin embargo, vale la pena preguntarse seriamente: ¿qué significa la incorporación de las ciencias sociales en la formación de los juristas? Como ciencias sociales pueden considerarse la economía, la política, la psicología social y la psicología. Los juristas, al igual que los científicos de la sociedad, no tienen por qué aprender y dominar cada una de estas disciplinas

particulares; más bien cada una de estas ciencias sociales es adecuada para una profesión jurídica específica. A quien se prepara para una actividad de asesoramiento jurídico, puede recomendársele la economía. A quien piensa trabajar en la administración y en la legislación le conviene ocuparse de la politología. Quien tenga que ver con el control y con la imposición de penas, que conozca psicología social. Si se establecen otras categorías de las profesiones jurídicas, entonces quizás habrá que ordenar las diversas ciencias sociales de una manera distinta a la aquí propuesta. Finalmente, la sociología sería el complemento de toda formación.

La medida en la que el jurista necesita de las ciencias sociales depende de la imagen que uno tiene del jurista, del papel de los juristas que uno quiera formular. ¿Es él competente para la solución de conflictos y problemas sociales o es un especialista para los aspectos jurídicos de una situación de hecho? Hasta hace poco se sostenía que a los juristas correspondía el primero de los papeles aquí descriptos (aunque, en realidad, sólo cumplía con el segundo). Para poder tratar problemas sociales hoy es más insuficiente que nunca el simple manejo de las normas del derecho y la moral. Esto es casi una perogrullada; sin embargo, suele no ser tenida en cuenta. Lo jurídico en sentido estricto (como conocimiento y aplicación de normas) ocupa menos a los juristas en su práctica profesional, que lo que su formación sugiere. El valor de lo jurídico se muestra en el análisis de aquello que hacen los abogados, los jueces, los funcionarios de la administración y los juristas de la economía. El conocimiento de los hechos y de los contextos de la

realidad social tiene un valor mucho mayor (medido por el tiempo que a ello se dedica); y, sin embargo, a los juristas no se les enseña nada acerca de los hechos sociales. Trabajan, en cambio, con teorías cotidianas, y por esta razón actúan en forma inadecuada e ideologizada.

¿Cómo se integra la ciencia social en el estudio del derecho? Aquí está el quid de la reforma de los estudios; no ha sido discutida suficientemente, ya que esta cuestión suele despertar cierto temor en los reformistas. Las distintas propuestas pueden ser presentadas en la siguiente gradación de compromiso:

a) Se crean algunos cursos de sociología del derecho y economía política;

b) Una parte de los cursos de dogmática jurídica es completada mediante el conocimiento del material que ofrecen las ciencias sociales;

c) Un estudio social básico, eventualmente dentro de los proyectos de investigación, es considerado como previo a los estudios jurídicos.

La primera: propuesta es sólo una nueva versión de los "Studium Generale", que no tuvo mayor influencia en los juristas. Sólo la segunda y tercera propuestas tratan de lograr la integración; necesitan experimentos didácticos y son dignas de ellos.

La sociología, en tanto perspectiva general, al igual que la historia, la filosofía, etc., ha de ser incluida en todas las actividades

docentes que pretendan constituir cursos integrados. El derecho de familia, el derecho penal, el derecho constitucional y otras materias, enseñan el código y proporcionan conocimientos acerca del ámbito social.

¿Vale la pena introducir un curso especial sobre sociología del derecho que complementariamente se ocupe de las normas e instituciones jurídicas? En este punto, algunos objetan una insuficiente madurez de esta disciplina y se preguntan qué es lo que puede aprenderse de la sociología del derecho.

Por lo pronto, en estos cursos podrían enseñarse cuestionamientos y respuestas sociológicas, en la medida en que la sociología no esté integrada en la enseñanza jurídica. Las lagunas que pueda tener la sociología del derecho no importan mucho en este caso; pues lo que aún le falta a la sociología del derecho podría ser completado mediante una sociología para juristas. Así, por ejemplo, si las estructuras sociales de la legislación no han sido aún aclaradas, es posible tratar los problemas vinculados con la innovación y el cambio social; el tema es, entonces, tratado en un nivel más alto de abstracción.

Una disciplina que posea problemas de investigación perfectamente delimitados y métodos útiles para su manejo y consideración puede ser incluida en plan de estudios como materia obligatoria. Se enseñan aquí problemas y métodos de investigación; los métodos son practicados: se enseña a través de la investigación. Los grupos de trabajo en sociología del derecho podrían, en lugar de consumir resultados ya dados, elaborarlos ellos mismos. Quizás la

sociología del derecho no es una materia de enseñanza en el sentido tradicional de la palabra; en una clase no es posible que sea tan viva y fecunda como lo sería si los estudiantes, a través de la investigación, tratasen de plantear problemas y resolverlos ellos mismos. La sociología del derecho es por eso más bien una disciplina de estudio obligatorio.

Proporciona a los estudiantes conciencia de los problemas. Esto significa: allí donde no pueden ofrecerse teorías terminadas se crea una conciencia de las lagunas del saber. La sociología del derecho tendría sentido, aun cuando se la considerara como limitada a un mero catálogo de problemas. Los estudiantes -en la fase extraordinariamente importante de su socialización en la profesión jurídica- no considerarían el derecho como un sistema cerrado, sino como un conjunto de problemas sociales. A los estudiantes no se les enseñaría que los problemas sociales han encontrado una solución a través de una legislación dispuesta por la autoridad, sino una solución que, en todo caso, es provisoria y, muchas veces, es tan sólo un sedativo.

Quien considera que la integración no se agota en una mera declaración verbal, tendrá que aceptar también que el sí a la integración de las ciencias sociales implica el sí a la especialización de la formación de los juristas. Así como los sociólogos (en la medida en que no pretendan adoptar una actitud de genios) sólo pueden ser expertos en algunos pocos ámbitos parciales, también el jurista sociologizado tendrá que conformarse con ámbitos parciales de su actual espectro profesional. La pérdida en la posibilidad de elección profesional

(cuya importancia siempre se invoca, pero nunca ha sido estudiada debidamente) será compensada mediante una mayor ganancia en competencia, seguridad en sí mismo y participación plena del propio individuo. En su sector profesional, el jurista competente podrá liberarse, quizás, del cinismo que suele ser característica de muchos juristas, precisamente por su incompetencia fáctica.

## 2. Exámenes.

Los exámenes no han sido considerados durante mucho tiempo; la reforma de los estudios ha tomado tardíamente en cuenta su problemática y ha llegado a la conclusión de que en este campo es muy difícil llevar a cabo un cambio. Los exámenes no son un apéndice aislado y extrasistemático situado al final de una etapa de estudios; son más bien un proceso integrado e integrante que confiere, con sorprendente intensidad, una estructura propia a los estudios. Los exámenes influyen en los estudios en mucha mayor medida que estos en aquéllos, tal como puede comprobarse en la realidad. Así, el jurista recurre a los repetidores (Repetitor)<sup>2</sup> debido a los exámenes y concurre así menos a la universidad. Este es un simple hecho que es conocido, pero que durante decenios no ha permitido modificar el reglamento de estudios y de exámenes. El examen funciona como la eminencia gris del estudio.

---

<sup>2</sup> En Alemania: personas encargadas de preparar a los estudiantes para los exámenes. No forman parte del personal docente de la Universidad.

## 2.1 Crítica didáctica.

Los pedagogos se han preguntado cuál es la motivación que impulsa a estudiar y se han encontrado con una serie de impulsos para el estudio: se estudia para obtener el reconocimiento de las personas que constituyen el marco de referencia, para alcanzar una propia sensación de éxito, por interés en la disciplina o para aprobar el examen.

Motivación primaria es llamada aquella con la cual el estudiante se identifica en su trabajo: aprende su disciplina por la disciplina misma. Motivaciones secundarias son, por el contrario, aquellas que se encuentran fuera del campo inmediato de la ciencia: al estudiante le interesa menos, por ejemplo, la disciplina, que aprobar el examen. La pedagogía considera que la motivación primaria es más valiosa y procura desplazar la motivación secundaria que impera en la universidad, sin que esto perjudique el éxito del aprendizaje. No puede nunca exagerarse la influencia que la motivación secundaria tiene, especialmente en el estudio del derecho: aquí más que en ninguna parte se aprende sólo aquello que es objeto de exámenes -así, no se estudia filosofía del derecho e historia del derecho- y sólo se estudia cuando el examen se acerca; además, no se aprende allí en donde la enseñanza es presentada científicamente, sino de acuerdo con las exigencias del examen, es decir, con los repetidores. El examen determina el contenido de la formación profesional de la mayoría de los estudiantes de derecho. Por lo general, de esta manera la formación de los juristas queda

considerablemente empobrecida: la eliminación de este estado de cosas es una de las más importantes tareas de la reforma de los estudios.

Sin embargo, la pedagogía hasta ahora ha logrado tan sólo señalar el problema de la motivación secundaria; sigue siendo una cuestión no solucionada la de saber de qué manera la motivación primaria puede sustituir a aquélla. Los experimentos aislados en los cuales se renunció a los exámenes y se procuró alentar la iniciativa y el interés de los estudiantes, han provocado un resultado que es, en gran medida, negativo: el rendimiento de la enseñanza y del aprendizaje no ha sido muy alto. Desde luego, uno podría suponer que estos experimentos no pueden tener nunca un resultado "positivo", pues se han llevado a cabo en una situación de dependencia con relación a un mundo en torno adverso o estructurado de manera muy diferente, que, por ejemplo, define, de acuerdo con sus propios criterios que son así heterónomos con respecto al experimento, qué ha de ser considerado como "rendimiento de la enseñanza" y como "éxito".

La cuestión acerca de cómo la motivación secundaria puede ser reemplazada por la primaria, se extiende quizás al campo de la psicología de la enseñanza. Al estudiante hay que darle un refuerzo positivo, es decir, por ejemplo, la vivencia del éxito en el aprendizaje, la vivencia del reconocimiento en un grupo y del compromiso frente a su propia disciplina. El estudio tradicional del derecho puede hacer poco en ese sentido. Está caracterizado, al menos al comienzo, por una profunda frustración del estudiante (con función de

selección); y mientras la recompensa del estudio esté monopolizada por la aprobación del examen será muy difícil hacer intervenir una motivación primaria en el proceso de aprendizaje del futuro jurista.

Los exámenes funcionan como el motor más efectivo de los estudios. Esto sería aceptable sólo en el caso que el examen diera al estudiante una cierta ayuda de orientación acerca de cuáles son los temas a los cuales debe dedicarse, es decir, si el examen diera al estudiante, dentro de un marco amplio, la libertad de adoptar decisiones autónomas. Estas ayudas de orientación legítimas se anquilosan en una reglamentación represiva cuando el estudio es sólo considerado como una preparación para el examen. La literatura científica es reducida a los manuales; entre los profesores universitarios los únicos que interesan al estudiante son aquellos que integran las mesas examinadoras y a cuyas opiniones hay que procurar adecuarse; el lugar de los estudios es, pues, así, un repetitorio a distancia.

Los juristas no "repite" algo que hayan oído en alguna ocasión en la ciudad ellos escuchan y aprenden el derecho desde sus bases: el "repetidor". Mediante esta conducción del contenido del proceso de estudio, los exámenes reducen las posibilidades existentes; dejan vacíos los postulados de científicidad del estudio y de autoconducción por parte del estudiante. Pero el examen no guía sólo interuniversitariamente el contenido del estudio; es también una puerta de entrada para objetivos extraños a la universidad. Organizaciones extrauniversitarias -tanto privadas como estatales- utilizan el sistema de

exámenes para imponer sus propias concepciones acerca de lo que ha de ser un estudio correcto. Las ordenanzas de exámenes, que en su conjunto son dictadas o aprobadas por un ministerio, articulan las expectativas de centros no académicos. Los llamados "prácticos" en las comisiones de exámenes contribuyen también a imponer aquellas expectativas. Un buen ejemplo son naturalmente las ordenanzas de exámenes para juristas. No prevén aquellos contenidos que puedan haberse obtenido a través de un pensamiento jurídico entendido como ciencia; se dirigen más bien a las exigencias de la práctica del derecho (que, a su vez, es reducida a una técnica no reflexiva del derecho y del poder) y también a las necesidades de la justicia. En contra de esta regulación, suele objetarse comúnmente, aunque con poca convicción, que sólo una pequeña parte de los juristas trabajará luego en la justicia.

Los inconvenientes de un estudio orientado hacia la justicia se hacen patentes cuando uno piensa que es la universidad la que debería programar la justicia y no al revés. Aquí no puede argumentarse diciendo que el Estado no quiere hacer valer sus deseos con respecto a los estudios en una universidad "autónoma". Por el contrario, considero que el Estado está tan autorizado a intervenir en la universidad como a intervenir en la justicia; tanto la universidad como la justicia son organizaciones estatales. Otra, en cambio, es la situación si se piensa que la justicia, debido a una larga tradición, puede señalar el objetivo de todos los estudios jurídicos. Aquí se arrastran modelos de orientación que, quizás, alguna vez puedan haber

sido adecuados, pero que ya no coinciden con las relaciones modificadas que actualmente existen entre el derecho y la justicia. En los pasados decenios el derecho ha crecido continuamente en importancia y, en verdad, este crecimiento se ha producido en estrecha relación con la creciente complejidad de la estructura social. El derecho ha aumentado su campo de acción más allá de la justicia: ha ocupado ámbitos de la economía y de la administración pública y ha logrado nuevas esferas para la aplicación del derecho y la práctica del derecho, esferas que están totalmente aisladas de la justicia. La importancia de la aplicación del derecho y de la práctica del derecho orientadas hacia la justicia ha disminuido paralelamente con la reducción de la influencia de la justicia.

La formación del jurista toma en cuenta, con su retraso acostumbrado, este hecho y busca una reforma. Aquí no hay que perder de vista el hecho de que el examen ha sido el canal a través del cual la justicia ha podido conservar y ejercer durante mucho tiempo su influencia en los estudios. Los exámenes se presentaban como el medio adecuado para imponer en los estudios contenidos ya superados o ajenos a la ciencia.

Finalmente, puede uno insinuar la sospecha de que no son sólo intereses estatales -tal como, por ejemplo, asegurar la renovación generacional de los jueces- los que nos han brindado esta formación y este sistema de exámenes orientado hacia la justicia. Este tipo de formación de los juristas puede muy bien haber satisfecho una necesidad de la economía en donde hasta ahora (aunque comienza ya a

disminuir) los juristas han ocupado una parte importante de los puestos más significativos. Que un estudio jurídico pueda preparar para estas posiciones de poder puede quizás parecer a muchos absurdo, pero, mediante una simple observación, puede mostrarse el porcentaje de puestos de élite social que son ocupados por juristas. Las razones de esto son tan numerosas que aquí sólo pueden mencionarse de paso. En todo caso, están muy estrechamente vinculadas con el contenido del estudio del derecho y con las costumbres de los exámenes. Así, parece que también la economía valora los resultados de los exámenes. En el examen se articulan también expectativas estatales; y si esto es correcto, entonces tanto los examinandos como los examinadores están sometidos, sin tener conciencia de ello, a una influencia de este tipo. De esta manera, el examen se aleja aún más del ideal de ciencia de la universidad.

## 2.2 Crítica psicológica y sociológica.

Las observaciones acerca de la motivación de los estudios, de su conducción y de sus objetivos es sólo una prueba de lo que puede aducirse en contra de los exámenes. La pedagogía señala, además de los tres puntos mencionados, otros varios:

- Los exámenes impiden la comunicación, la cooperación, la creatividad y el interés en solucionar problemas por parte de los estudiantes;

- Los exámenes no son objetivos;
- Las notas no son criterios válidos para medir los resultados;
- Las notas de los exámenes no tienen ningún valor de pronóstico;
- Los exámenes no permiten valorar el éxito del aprendizaje y de la enseñanza.

La crítica psicológica formula las siguientes objeciones:

- El examen subraya el ámbito intelectual de la personalidad a costa del ámbito emotivo;
- Crea una situación psíquica de excepción;
- Proyecta una imagen falsa de la personalidad del candidato;
- Provoca miedo y actualiza conflictos inconscientes.

Y, finalmente, el análisis sociológico comprueba:

- El examen es un proceso de sanción social que subyace manifiesta o latentemente en todas las reglamentaciones de exámenes;

Las reglamentaciones de exámenes proceden de la subcultura del estrato social medio;

- En los exámenes se ejercita el poder;
- Las notas tienen un carácter

normativo para el futuro;

- Los exámenes crean diferencias sociales y conservan la estratificación social existente.

### 3. La Reforma de los Exámenes.

En la discusión acerca de la reforma de los exámenes intervienen muchas figuras: examen de algunos puntos en contra de un examen acumulativo; objetividad versus individualidad, versus flexibilidad del control en los exámenes; selección de los examinadores; posibilidad de repetir el examen y de revisarlo, etc. Habría que indicar en detalle cuál es la estructura que tiene cada uno de estos argumentos, cuáles son sus objetivos, cuáles sus presupuestos y sus consecuencias, tanto positivas como negativas. Una discusión acerca de los exámenes y su reforma, sin disponer de estas informaciones, sería tan imposible como inútil. Sería algo así como querer resolver un proceso civil sin conocer la jurisprudencia del Tribunal Supremo Federal. Para demostrarlo, analizaremos a grandes rasgos algunos de los argumentos que se hacen valer en la discusión acerca de los exámenes.

Un tema de la discusión acerca de los exámenes es el momento en que deben llevarse a cabo. El objeto que aquí se ataca es el examen detallado y con preguntas breves, que se realiza en poco tiempo, tal como hasta ahora es común. (También el proceso seriado de trabajo en la casa + examen escrito + examen oral, es un examen que sólo trata puntos aislados ya que aquí todo esto se realiza bajo la presión del tiempo.) Este exceso de trabajo en un



breve lapso provoca muchas cosas que son criticadas por los pedagogos y los psicólogos: por ejemplo, la falta de confiabilidad en el rendimiento, el stress y el miedo por parte del examinando. Esto vale, en primer lugar, para nuestro tradicional examen final. Pero también los exámenes intermedios, que hace poco fueron introducidos, parecen dudosos en esta perspectiva; ya en los primeros semestres provocan una motivación secundaria (es decir, dirigida al examen y no al estudio mismo). Los exámenes intermedios mejoran, en verdad, el porcentaje de los aprobados en el examen final, pero no la duración de los estudios; y en la medida en que uno puede pasar a un nivel superior en los estudios aprobando un examen intermedio o parcial, se considera que los estudios realizados en los campos ya aprobados no merecen ser estudiados nuevamente. La propuesta de reforma reza aquí: el estudiante tiene derecho en todo momento a un examen (y no solamente al finalizar sus estudios); puede retirarse antes y después de los exámenes, sin tener que dar motivo alguno por esta actitud; puede repetir el examen cuantas veces quiera (el número de los exámenes, lo demuestra la experiencia, no aumenta considerablemente por esta razón) y, en verdad, puede hacerlo para mejorar su nota.

Una alternativa para este tipo de exámenes en el que se analizan sólo puntos de la materia es el examen acumulativo que acompaña al estudio. Aquí, el examen final o intermedio está constituido por una serie de exámenes particulares que, desde luego, sólo pueden ser posibles dentro de un programa de estudios totalmente sistematizados (curricula). Como un

estadio previo para esto puede pensarse en las siguientes medidas: todas las actividades docentes reciben un índice que expresa su importancia; por lo menos al finalizar las actividades docentes, los participantes y los no participantes pueden someterse a examen y obtienen puntaje de acuerdo con el número índice que corresponde a la actividad docente; cuando se ha alcanzado un cierto puntaje, se considera como aprobado el examen final (puede preverse complementariamente un trabajo científico y su defensa).

El contenido de los exámenes debe poder ser elegido por los candidatos de acuerdo con el principio de individualización. Esto significa que el estudiante, sin tener en cuenta los límites de la respectiva facultad, puede elegir sus materias (aquí puede discutirse si la elección tiene que ser fundada o totalmente libre). La individualización significa, además que los temas del examen, dentro de la combinación de disciplinas elegidas, tiene que ser acorde con el examinante y que debe concederse gran importancia al libre trabajo científico. Pero, por otra parte, el contenido de los exámenes tiene que satisfacer el principio de la objetividad, es decir que, dejando de lado los puntos de vista del examinante y hasta quizás del examinado, tienen que estar normados y ser presentados bajo la forma de tests, cuestionarios, etc. A primera vista, los principios de objetividad y de individualización parecen oponerse recíprocamente: ¿cómo es posible lograr que por una parte los exámenes sean en cierto modo anónimos y casuales, y, por otra, tengan en cuenta la subjetividad de cada examinando? Aun los reformistas

consideran que es imposible mantener al máximo simultáneamente la objetividad y la individualización. Ambos principios tienen que buscar una solución de compromisos. Para no terminar con esta fórmula sencilla, considero que es más conveniente tratar de ver otra contradicción. La objetivación tiende a una mejora estable del sistema de exámenes en el sentido del principio de rendimiento; la individualización tiende a aflojar el sistema de exámenes con miras a su eliminación (L. Huber). La contradicción entre objetivación e individualización no es, por lo tanto, otra cosa que una expresión de una situación que hay que decidir políticamente, es decir, si los exámenes deben seguir existiendo o no. Mucho se escribe y se dice acerca de las formas de examen en sentido estricto. El trabajo escrito que se hace en la casa debe ser reformado de la siguiente manera: el tema tiene que ser fijado de común acuerdo entre examinador y examinando; hay que ser generoso con el tiempo que se concede para ese trabajo; la amplitud del trabajo tiene que estar limitada hacia arriba; el candidato tiene que ser asesorado mientras prepara el trabajo; el trabajo debe ser defendido oralmente. Para un número grande y cada vez mayor de estudiantes, el trabajo de diploma es el único trabajo científico importante que tiene que prepararse en una universidad. El examen escrito no tiene que analizar tanto el grado de conocimiento como la capacidad intelectual. Al menos en el segundo examen de Estado sucede, ahora como antes, que el caso que hay que estudiar está calcado de una decisión de algún tribunal superior y que sólo es solucionado satisfactoriamente si el candidato ha leído esta sentencia.

De esta manera, cualquier fallo, por más trivial que sea, puede convertirse en algo importante.

El examen oral es el que a más críticas está expuesto. Suecia, país que ocupa un lugar prominente en la reforma de la educación, trata de eliminar este tipo de examen ya que las dudas que uno pueda tener con respecto a los exámenes llegan a su punto culminante cuando se trata de exámenes orales. Por lo general aquí existe muy poco tiempo, muy pocas preguntas y muy poco control; el criterio de valoración puede llegar a convertirse en una mera arbitrariedad. Las propuestas de reforma tratan de reducir la importancia del examen oral; sirve tan sólo para la defensa del trabajo de diploma, para mantener el diálogo acerca de la especialidad que el propio candidato ha elegido. Los exámenes orales tienen que ser frente a un grupo colegiado y tomados en cinta magnetofónica (las cintas son borradas pasado el plazo de impugnación). Estas medidas conducen a una mayor objetividad del fallo de los examinadores. El examen oral en la forma tradicional y reformada tiene, además, otra grave consecuencia: recarga el tiempo de los profesores en forma intolerable. Cuanto más objetivo sea el examen y cuanto más numerosos los estudiantes -ambas cosas son inevitables- tanto más tiempo se exige de los examinadores. Aquí entran en contradicción los principios de objetividad y de descarga; la reforma de los exámenes se propone también descargar el trabajo de los examinadores. Aquí uno puede volver a preguntarse si este conflicto de principios puede ser superado mediante un compromiso o ha de buscarse su solución mediante una amplia

eliminación de los exámenes.

Con respecto a la discusión de la forma de exámenes debe hacerse aún una observación crítica. El tema es aquí saber si ha de darse preferencia a la forma escrita u oral o si el trabajo en la casa, el examen escrito o los cuestionarios son los más importantes, etc. En la discusión acerca de los exámenes este tema es el que más ha llamado la atención, sin tener en cuenta cuán fácil es moverse aquí en un círculo ya que cada propuesta plausible es suficiente para debilitar una contrapropuesta. Cuestiones tales como la del momento y contenido del examen son mucho más importantes y vuelven secundarias las cuestiones acerca de las formas de los exámenes. Cada vez que se pone el acento en una modificación de las formas del examen, se presenta las reformas como "tecnocráticas" en el mal sentido de la palabra.

Según la concepción de la reforma, el examinador debe poder ser elegido por el examinando. Aún no está claro quién es el que puede examinar. Examinador es, se dice, el que enseña con conciencia de su propia responsabilidad. En el futuro, esta situación será la de los actuales asistentes de cátedra ya que la enseñanza en pequeños grupos sólo en una parte muy reducida puede llevarse a cabo por los actuales profesores titulares. Es discutible la cuestión de saber quiénes, además de los docentes, pueden intervenir en el examen. ¿Representantes de la administración, de la justicia y de las asociaciones profesionales, y también los estudiantes? En contra de la participación de los estudiantes como examinadores se suele invocar un viejo argumento: en un examen "puede"

intervenir sólo aquel que ya ha aprobado la materia. Aquí se invoca un tabú. No se da mayor fundamentación y el argumento es considerado como evidente (tal como sucede con un rito con respecto al creyente). Este argumento es muy frágil, pues es como querer medir en los exámenes el conocimiento objetivo del examinando y como si no hubiese otros indicadores de su conocimiento que la aprobación de un examen. Por lo menos un estudiante situado en el lado de los examinadores podría intervenir como asesor; en las comisiones de exámenes, que son las que reglan el rendimiento general, y en las instancias de apelación, los estudiantes tienen que participar plenamente de acuerdo con el principio de cogestión. Habría que procurar, además, un control de los examinadores tanto bajo la forma del autocontrol como del heterocontrol. Pasos en este sentido es la presencia de personas neutrales y el carácter público del examen.

Con respecto a las notas, se ha propuesto unánimemente una disminución de los grados. No hay acuerdo en cambio con respecto a los números y a la designación. La mayoría aboga por una diferenciación que consiste en: no aprobado - aprobado - aprobado con distinguido (para casos excepcionales). Quien desee conservar un mayor número de escalas de notas tendría que probar que el principio de la objetividad permite una separación clara y justa en la escala.

Quien conoce la discusión acerca de los exámenes considerará que el examen es un procedimiento muy poco satisfactorio. Hablar del "mal necesario" sería un pretexto poco feliz o la confesión de la impotencia frente al sistema anterior. La crítica política a los

exámenes pone de manifiesto la creencia en la existencia de las necesidades inmovibles y demuestra que esto es una ideología. La crítica política no ha sido manejada aquí; se construye sobre las críticas ya descriptas de las ciencias particulares y se las acuña en el vocabulario de la discusión político-teórica contemporánea. Según esto, mediante los exámenes el rendimiento de los estudiantes queda internalizado y se disciplina al estudiante en un sentido autoritario. En virtud de la motivación secundaria, se enajena de su estudio y fracasa en la satisfacción de las necesidades individuales. En vez de ello se produce una mercancía uniforme y se impide la emancipación del estudiante. Quien esté dispuesto a aceptar estas consideraciones -que pueden fundamentarse muy bien- podrá comprender que para el crítico político el examen, en tanto institución académica, está ya superado.

Si se compara la crítica política con las propuestas de reforma presentadas más arriba, es fácil ver claramente las dos direcciones divergentes de la discusión acerca de los exámenes: ¿cómo se mejoran los exámenes? ¿Cómo se los elimina? La primera pregunta tecnológica es más fácil; puede exigir para ella una cierta legitimidad mucho más fácil que para la segunda pregunta radical.

El dilema mejora versus eliminación de los exámenes puede quizá sintetizarse de la siguiente

manera: ¿cómo se reemplaza los exámenes? Esta pregunta toca un punto débil, tanto de la crítica pedagógica como de la psicológica y de la sociológica. En verdad, todas estas críticas recomiendan reducir el efecto del temor y de la consolidación de estratos sociales. Pero ninguna de las críticas ha podido indicar hasta ahora cuáles serían los efectos de la eliminación del examen y cuáles serían las consecuencias no deseables que esto traería consigo. Este desconcierto no es casual, es la consecuencia inmediata del fracaso de casi todos los experimentos universitarios.

Los juristas, tal como son en la actualidad, encuentran mucha crítica que no es posible acallar, en la medida en que en ella se articulan intereses de la sociedad. Si uno quiere aprender algo de esta crítica tendrá que tener en cuenta la formación de los juristas. En realidad, el estudio parece querer alimentar en los juristas algo que después la caracterizará: La preferencia por soluciones rápidas y no reflexivas (la reflexión exige tiempo), la preferencia por soluciones tecnológico-eficientes en vez de personales-responsables; el poder de una cosa es más importante que su bondad; se siente y se proclama una especie de competencia universal, se está dispuesto a intervenir en cualquier tipo de problemas. Los estudios jurídicos y los exámenes dan preeminencia a estas actitudes; la reforma de la formación de los juristas tendrá que tenerla en cuenta.