

## LOS MALES DE LA EDUCACION LEGAL

Zigurds L. Zile  
Profesor de Derecho  
*Universidad de Wisconsin*

La enseñanza del derecho varía de un país a otro. Sin embargo, varios —todos, si no la mayoría— de los diferentes sistemas de enseñanza formal del derecho a nivel universitario parecen estar ligados por un embarazoso vínculo común. Se sospecha que no están realizando bien aquello que presumiblemente deberían estar haciendo.

Esto no implica que otras disciplinas estén completamente libres de sospecha. Un trabajo leído por mí recientemente en una publicación interna de mi universidad comenzaba diciendo precisamente que “uno de nuestros problemas como educadores es que no sabemos exactamente qué estamos haciendo”. Mi impresión es, no obstante, que la enseñanza del derecho está más seria y crónicamente afligida que, por ejemplo, la enseñanza profesional en medicina, ingeniería o periodismo.

Aunque he tomado mis inferencias de varios países, es inevitable que mi experiencia de veinticinco años con la educación legal en los Estados Unidos deba teñir todo lo que tengo que decir. Mi grado de exposición a la educación legal británica, alemana, soviética, peruana y finlandesa ha sido limitado en comparación. Mucho me ha llegado de oídas. Sin embargo, este limitado conocimiento me ha proporcionado útiles analogías acerca de los intereses básicos de la educación legal y ha reforzado mi opinión general, sobre el tema.

En la enseñanza formal del derecho pueden identificarse tres preocupaciones básicas: una preocupación por sus objetivos finales fundamentales, una preocupación por la calidad del estudiantado y, finalmente, una preocupación por el proceso pedagógico mediador. Es decir que, habiendo reclamado para sí una identidad propia, la educación legal debe tener una idea clara de hacia dónde va, un punto de partida adecuado y, desde luego, algún medio razonable de avanzar de un lugar al otro.

La cuestión relativa a los objetivos de la enseñanza del derecho es la preocupación dominante. Es la más polémica y, por tanto, la más difícil de resolver. Al mismo tiempo, la resolución de las demás preocupaciones depende de la determinación de los objetivos. Sólo cuando una institución docente tiene una idea cabal de lo que está tratando de lograr, puede ésta actuar definitivamente con respecto tanto a las admisiones como a los métodos.

Muchos profesores de derecho pueden encontrar la cuestión relativa a las

metas de la educación legal como enteramente redundante. ¡Pero, por supuesto que su objetivo es enseñar derecho! O, para decirlo de otro modo, su objetivo es producir abogados, así como el objetivo de las escuelas de medicina e ingeniería es actuar como abastecedoras de médicos e ingenieros, respectivamente. Pero la analogía no debe ser llevada demasiado lejos. El cuerpo humano y las leyes de la naturaleza con los cuales trabajan los médicos constituyen objetos de estudio relativamente estables, al igual que la materia y las leyes que concentran la atención de los ingenieros. Lo que ambos estudian está bastante bien definido, es comparativamente concreto y tiene, además, considerable longevidad. No ocurre así con los abogados.

Existen, posiblemente, más definiciones del derecho que de cualquier otra disciplina establecida desde hace largo tiempo. Esto, porque las batallas intelectuales sobre definiciones son comunes. Pero, al mismo tiempo, la ausencia de una definición del derecho suficientemente aceptada es vista como una inconsecuencia en el arduo mundo en el que las personas instruidas en derecho desempeñan sus múltiples y diversas funciones legales. Pero la incapacidad para definir o, incluso, describir satisfactoriamente el derecho señala y magnifica el problema entre manos —la incertidumbre acerca de los objetivos educacionales. Un abogado podría fácilmente hacer un recuento de lo que hace, ya sea leyendo su agenda de citas o la descripción de sus obligaciones. Pero, el mismo abogado se vería en apuros para explicar la sustancia más profunda de estas actividades, su fondo esencial. Empero, es precisamente el fondo común de la multifacética actividad profesional lo que constituye (o, más bien, debería constituir), al menos en gran parte, la esencia de la educación profesional formal que ofrecen las universidades.

En el lenguaje diario, oímos repetidamente la pregunta: “¿Cuál es la ley sobre X?” Pero una persona que acude a un abogado no está interesada en abstracciones. Esa persona está interesada, más bien, en si debe o no seguir cierto curso de acción y, de ser así, cuál es la mejor manera de proceder al respecto. La acción podría referirse al reordenamiento de sus propios asuntos personales o institucionales, la reestructuración de relaciones con otras personas u organizaciones, la oposición o el acatamiento frente a una demanda interpuesta por otro, o el desistimiento de una demanda contra alguien, o algo similar. Quien recurre al abogado, esto es, el cliente del abogado, puede ser ya sea una persona natural, un grupo de personas, una persona jurídica privada o una entidad pública, incluyendo el estado. El abogado responde mediante consejo *ex parte*, redactando comunicaciones y documentos, negociando en favor del cliente, o defendiendo la posición de éste ante cuerpos legislativos, administrativos o judiciales.

Todo problema sometido a un abogado involucra un conflicto humano. El

conflicto puede haber estallado o haberse incoado. La atmósfera en que se desenvuelve el abogado es, por ende, una de enfrentamiento. Las partes en este tipo de conflicto humano no admiten compartir un propósito común. Los médicos pueden disentir en sus diagnósticos o en los procedimientos a usar para salvar la vida de una criatura, pero están seguros de convenir en que la vida en cuestión debe ser salvada. En el mundo de los abogados, por contraste, es apropiado considerar conveniente el dividir a la criatura en dos.

Los abogados son, pues, fundamentalmente participantes en el manejo de conflictos en que sus clientes pueden estar o están ya comprometidos. Habiendo sido llamado para proteger o promover los intereses de su cliente, el abogado tiene la responsabilidad de determinar hasta qué límites puede y debe perseguir estos intereses. Esta responsabilidad, naturalmente, incluye la identificación de las normas y los principios regulatorios pertinentes, pero también comprende una evaluación del grado de incertidumbre existente en cada instancia y la posibilidad de conflicto con otros intereses como efecto colateral. Asimismo, el abogado debe tener suficiente percepción como para advertir los diversos factores de costo asociados con cada alternativa de acción y el sentido necesario para valorarlos. Pero, incluso, más fundamentalmente, el abogado debe tener la habilidad para ayudar al cliente a ver sus intereses en primer lugar. En otras palabras, el abogado debe ser algo más que un instrumento mecánico al que, habiéndosele dicho "Esto es lo que yo quiero", responde diciendo "Esta es la forma de lograrlo". Este concepto instrumentalista de la abogacía parte del supuesto de que un cliente tiene un conjunto claro de preferencias. Un colega mío en la Universidad de Wisconsin abordó el problema en un reciente trabajo, escribiendo: "En efecto, todo lo que deseamos lograr lo deseamos, esencialmente, por la conexión que suponemos que ello guarda con un sentimiento que anhelamos. Por lo tanto, deseamos no aquello que decimos desear, sino los sentimientos que suponemos que aquello nos producirá. La lista de deseos que un cliente trae a la oficina de un abogado no es una enumeración de estados deseados, sino sólo de aquello que el cliente supone que puede producirlos. Su juicio sobre asuntos de ese tipo tiende a ser especialmente malo en los momentos cruciales en los que acude a un abogado. Decimos que queremos justicia cuando deseamos amor. Decimos que hemos sido tratados ilegalmente cuando estamos heridos. Insistimos en nuestros derechos cuando hemos sido humillados o menospreciados. Queremos dinero cuando nos sentimos impotentes. Propendemos a actuar más seguros de nosotros mismos cuando deseamos con suma desesperación una respuesta simple, humana. Si esto es cierto, el abogado que se presenta como un espejo acrílico no proporciona una satisfacción sino una decepción". En lo que respecta a este tipo de consideraciones, existen, sin duda, diferencias cualitativas entre las preferencias de las personas naturales y las

jurídicas. Debido a la forma en la que se adoptan las decisiones en una organización, la respuesta de un abogado al servicio de tal organización se aproximará, con mayor frecuencia, al modelo instrumentalista. Pero asún en ese caso, las indagaciones sobre el proceso que condujo a una preferencia institucional en particular pueden revelar una discrepancia entre lo expuesto y lo deseado. Por ejemplo, una ley abiertamente dirigida a eliminar un determinado mal social podría hacer más difícil para sus autores el alcanzar su objetivo más amplio de establecer una “buena sociedad”.

Para poder cumplir su labor de resolver conflictos lo más beneficiosamente posible, el abogado debe poseer muchos recursos: el talento para penetrar dentro de la maraña de apariencias y llegar al fondo del problema; de ordenar los puntos de partida establecidos autoritariamente para analizar el problema y reconocer su grado de flexibilidad y las tendencias en su desarrollo y aplicación; de ver las ramificaciones del problema y tener la imaginación para emplear análisis alternativos; de investigar y reunir datos y depurarlos en función de su pertinencia; de comunicarse verbalmente y por escrito con miras a obtener información, impartir consejo, relajar tensiones entre adversarios, y persuadir con respecto a puntos contenciosos. Algunos de estos rasgos pueden constituir aptitudes, pero la mayoría de ellos se basa probablemente en conocimientos y habilidades adquiridos.

Si ésta es la esencia común de la multifacética actividad profesional del abogado, entonces los profesores de derecho tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo de profesionales que reflejen dicha esencia. Sin embargo, los aportes de los educadores tienden a limitarse a las áreas del conocimiento y de las habilidades a partir de la asunción de la validez de la distinción entre aptitud de un lado y conocimiento y habilidad del otro. El asunto relativo a la aptitud puede, sin embargo, ser planteado al momento de la admisión a la universidad —la puerta de acceso a la profesión legal. Esto se ha hecho particularmente en los Estados Unidos, pero con resultados cuestionables. Las aptitudes examinadas son aquellas para las cuales ha sido elaborado y aceptado por evaluadores profesionales y por un número suficiente de sus clientes un método de evaluación dado. La presunción en que descansan estas pruebas, por consiguiente, su confiabilidad, son puestas en duda cada vez más. Adicionalmente, las aptitudes para relacionarse con la gente, para intuir lo que verdaderamente importa, para inspirar confianza y ánimo de conciliación y otras similares no encuentran aún una metodología de evaluación. Aplicar concluyentemente dicho filtro imperfecto y deformado a personas claramente ubicadas en una fase temprana de su elección profesional sería irresponsable, además de poco democrático. En algunas personas, al menos, ciertas aptitudes asoman a la superficie y son afinadas correctamente sólo con el correr del tiempo y a través

de una variedad de experiencias de vida. Digo esto no obstante que reconozco plenamente el hecho de que la sabiduría no está necesariamente vedada a la juventud, ni la estupidez erradicada de la edad más madura.

En la mayoría de las sociedades la edad es un requisito para ocupar puestos públicos seleccionados, para desempeñar ciertas funciones o para disfrutar de ciertas oportunidades como manejar una motocicleta o comprar cerveza. Esto no ha sido, hasta donde sé, puesto en práctica respecto de la educación legal; es decir que la admisión a la enseñanza formal del derecho no ha sido condicionada a la edad o a cierta experiencia mínima de vida, fuera de la secuencia de educación formal previa. Una regla contraria sería difícil de formular, requeriría excepciones y sería una fuente de enormes dolores de cabeza administrativos. La Unión Soviética experimentó con "fusionar la escuela con la vida" durante los años de Kruschchev. Todos los presuntos postulantes universitarios y no sólo los aspirantes a convertirse en abogados, debían hacer una interrupción de dos años en sus estudios para dedicarse a labores ordinarias. Subsecuentemente, algunos aspectos del programa, considerado en su totalidad, fueron dejados de lado, pero el Derecho Soviético aún exige en la mayoría de los casos, la interrupción de dos años. El planteamiento de requisitos sobre educación formal previa para fines de admisión a una escuela o facultad de derecho tiene la función de "envejecer" a los ingresantes. En los Estados Unidos, por ejemplo, un graduado de secundaria que progresa normalmente tiene dieciocho años de edad y trece años de programa formal atrás suyo. En muchos otros países, una persona en esta situación estaría apta para iniciar el programa universitario de derecho. No así en los Estados Unidos, donde se requieren otros cuatro años de educación universitaria no legal. Esto significa que, después de los tres años adicionales de educación formal profesional, el egresado de derecho en los Estados Unidos que ha estudiado ininterrumpidamente desde la edad de cinco años tiene ahora veinticinco años de edad. A esta altura, el graduado tiene la edad suficiente constitucionalmente para servir en el Congreso de los Estados Unidos, pero frecuentemente está casi extenuado. Los valores que la edad cronológica puede brindar son, en este caso, logrados a costa de la motivación personal y emoción intelectual, precisamente durante la última etapa del estudio profesional.

Pero los largos años de instrucción pre-legal requeridos tienen otro efecto no intencional, y más benigno. Muchos universitarios capaces, habiendo agotado tanto su energía como sus recursos financieros, toman un respiro de algunos años. Muchas mujeres casadas, después de graduarse de la universidad, se retiran para formar una familia. La elección no es realmente voluntaria en todos los casos, pero frecuentemente opera satisfactoriamente. Un buen número de estas personas reingresan a la corriente educacional como estudiantes de derecho con madurez y experiencias que realzan su motivación, agudizan sus percepciones y

profundizan su comprensión. Por ejemplo, la Escuela de Derecho de la Universidad de Wisconsin promueve deliberadamente dicho reingreso a través de sus políticas de admisión. Uno de los factores no académicos en las decisiones sobre admisiones es la variedad de experiencias o antecedentes: “Si un candidato puede proporcionar antecedentes de experiencia de trabajo, experiencia de la vida, actividad universitaria, actividad política, etc., que aporten una perspectiva adicional y distinta al cuerpo estudiantil de la facultad de derecho, esto influirá a su favor”.

Los estudiantes de derecho pueden también madurar antes de iniciar la práctica del derecho sumando años de aprendizaje post-universitario obligatorio a su instrucción académica, en lugar de años de estudio previos al derecho. Esto ha sido ensayado en Alemania. Hasta los años sesenta, se exigían hasta tres años y medio de dicha maduración post-universitaria. Aunque este plazo ha sido reducido generalmente, su efecto permanece intacto. Naturalmente, se ha procurado justificar esta medida por otras razones —como una fase de entrenamiento en habilidades específicas, prácticas, que una comunidad académica está mal equipada para impartir. Una mirada más cuidadosa a lo que realmente estaba sucediendo, sin embargo, reveló una falta característica de supervisión pedagógicamente significativa de los aprendices, ya que ésta era sólo una función adjunta de aquellos a quienes los aprendices habían sido asignados. Como resultado, los practicantes alemanes estaban, en términos generales, simplemente haciéndose más viejos en lugar de más expertos.

Resulta casi innecesario decir que la función manifiesta de la instrucción pre-legal es impartir una buena parte de los conocimientos y habilidades transmisibles. No es demasiado pedir, nos dice la razón, que quienes asisten a un curso de educación profesional no arriben completamente ignorantes y torpes. Los diferentes sistemas de enseñanza formal del derecho, no obstante su variedad, exigen por tanto bastante más que un mínimo esencial de conocimientos y habilidad en este punto. Facilidad para la expresión oral y escrita es esperada rutinariamente. También lo es un monto moderado de exposición sistemática a las instituciones básicas de la sociedad y su desarrollo. Algunos sistemas también dan énfasis considerable a los estudios humanistas, que tienen el efecto de sensibilizar a las personas a las implicancias de la condición, decisión y comportamiento humanos. También sensibilizan a las personas a los valores humanos y sus funciones sociales, que son afectados por el manejo de conflictos. Lo que se exige exactamente debe depender de muchas variables en el sistema educacional, incluyendo el nivel de su desarrollo y estructura general.

¿Qué corresponde entonces propiamente al ámbito de la educación legal? Dijimos anteriormente que una de las responsabilidades del abogado era la identificación de reglas y principios autoritativos pertinentes. Para usar términos

cotidianos menos vagos, el abogado debe ser capaz de referirse a la ley aplicable a los problemas que confronta. No hay duda que ésto debe ser enseñado por una escuela de derecho. Pero, como también hemos intentado demostrar, el problema que interesa debe ser definido y analizado antes que la cuestión de la pertinencia de reglas y principios autoritativos pueda ser resuelta. La percepción de los hechos, el reconocimiento de valores e intereses afectados, y un análisis punto por punto del problema no son meramente habilidades mecánicas. Deben ser cultivadas adecuadamente. Es cierto que no precisan ser parte del programa universitario de estudios, pero a menos que otra institución asuma la tarea de desarrollarlos le toca por defecto a la universidad. También a nivel universitario es que los aprendices profesionales deben conocer, considerar y aprender a vivir con la ambigüedad, incertidumbre y flexibilidad de aquello que denominamos el derecho. ¿En qué otro lugar, salvo la universidad, se animará a estas personas a hurgar las raíces de reglas y principios aparentemente sin vida en la historia y la conciencia, y a desarrollar una percepción de sus implicaciones para nuevas situaciones y los intereses y estructuras éticas más amplias de la sociedad?

Las reglas y principios abstraídos de la complejidad y el desorden de la vida pueden ser, desde el punto de vista docente, un material ordenado para trabajar. Este tipo de material puede ser expuesto ordenadamente, transmitido por medio de la charla magisterial, de clase en clase, y pedir que sea regurgitado en momentos predeterminados. Su conocimiento por los alumnos puede ser definido objetivamente como correcto o equivocado. En el mejor de los casos, esta combinación de sustancia y método proporciona un ejercicio de razonamiento abstracto. En el peor, degenera en la lectura o repetición de textos estatutarios a auditorios pasivos. Los extractos de escritos doctrinarios (a veces por autores de otros siglos y países con condiciones enteramente distintas) pueden suplementar los textos. La realidad es la que pierde, en todo caso. La enseñanza única o principal de la liturgia de los templos de derecho merece todavía otra crítica. En una era de rápido cambio social, las reglas del juego válidas hoy son con gran frecuencia descartadas o drásticamente modificadas mañana. A menos que la enseñanza del texto incluya algo sobre la intratabilidad de los problemas que enfocan las reglas cambiantes, o sobre las maneras alternativas de lidiar con problemas persistentes, o acerca de los modos posibles de abolir completamente los problemas, la vida útil de dicho material tenderá a ser breve. La regla existente puede ser un punto de partida válido para el análisis o un accesorio necesario del mismo; no debe ser el único, ni siquiera el principal producto final del esfuerzo pedagógico.

El análisis de problemas como expediente pedagógico representa la fusión disciplinada de los recursos intelectuales del grupo. Para obtener mejores

resultados, tanto los estudiantes como el maestro deben someterse a una preparación previa común, examinando cuidadosamente los materiales seleccionados para el curso antes de la sesión. Cuando uno o ambos lados fallan, la empresa común fracasa. Los alumnos intelectualmente ávidos y motivados son desalentados por un profesor arrogante, desorganizado, desinteresado o ambiguo. El profesor a su vez es desalentado por una falta de respuesta positiva. En ocasiones ello se debe obviamente a indiferencia y descuido por parte de los estudiantes, pero a veces el profesor reacciona en exceso. Muchos profesores no pueden apreciar la brecha existente entre los alumnos como grupo y ellos mismos en lo que respecta a la capacidad inmediata para llegar al fondo de un problema, o relacionar cualquiera de sus aspectos con el orden mayor de las cosas. Algunos maestros olvidan que su mayor exposición les permite todavía cierta ventaja sobre los alumnos. Algunos profesores parecen también no percatarse del hecho que ellos tienen el control de la amplitud, dirección y marcha del proceso. Cuando sus preguntas cargadas en busca de rápidas soluciones integrativas permanecen en el aire sin respuesta, son dados a culpar a los alumnos por las consecuencias de un error pedagógico. Muchos profesores de derecho parecen desmañados y defensivos en clase, e incómodos con los alumnos fuera de clase. La distancia interpersonal reduce la motivación de los alumnos y daña adicionalmente la imagen de la experiencia de la escuela de derecho como algo provechoso.

El método activo de enseñanza es quizás el más difundido en los Estados Unidos. Aunque algunos de sus beneficios son notables, también está cargado de peligro. Esto se aplica particularmente a su variante más tradicional, conocida ordinariamente —aunque con cierta imprecisión— como “diálogo socrático”. Su propósito declarado es hacer que los estudiantes “piensen como abogados”. Cuando el “diálogo” es usado sin adecuada restricción, conduce a un modo de pensar que involucra ser sospechoso y desconfiado. Se enseña a reevaluar declaraciones, a sacar inferencias de silencios, a buscar vacíos e imprecisiones. Se enseña a hacer de todo, salvo a aceptar una declaración tal como se presenta. Reaccionando a ésto en su experiencia personal, un alumno de derecho de Harvard escribió: “Ni siquiera la escuela de derecho puede abolir la falta de claridad fundamental de muchas situaciones humanas, pero en las escuelas de derecho se hace muy poco esfuerzo para apreciar hasta qué grado la decisión humana es arbitraria. Se nos enseña mas bien que siempre hay una razón, siempre una explicación, siempre un argumento.” Hace recordar la observación del difunto cineasta Jean Renoir: “Sobre esta tierra”, dijo, “hay una cosa que es terrible, y ella es que cada cual tiene sus propias buenas razones”.

Efectivamente, en su búsqueda del modelo de abogado que describimos al principio, la enseñanza formal del derecho tiene la obligación de abordar la



arbitrariedad de la decisión humana y otros factores que constituyen el telón de fondo contra el cual deben examinarse las acciones del investigador tenaz y del defensor apasionado. Lo hace, pero quizás insuficientemente y demasiado tarde. Aquellos a quienes el primer año de derecho ha hecho más escépticos, cuando no cínicos, y tienen por tanto mayor necesidad de otras perspectivas, por lo usual se han retirado parcialmente de la escuela de derecho para entonces. Esto es, se han reorientado en otro trabajo, o se han tornado pasivos e irreceptivos para la etapa avanzada de la educación. Más aún, esta actitud de escepticismo perpetuamente cuestionante también hace a los restantes alumnos activos relativamente impermeables a los enfoques más humanistas de algunos de los cursos subsiguientes.

A cargo de un profesor competente, cierta instrucción en clase basada en algunas suposiciones sustantivas y el método activo en un sentido amplio puede sin embargo, sopesándolo, producir más bien que daño. Además, es una forma barata de instrucción. Una capacidad general para analizar problemas y permitir lidiar con conflictos en forma teórica y abstracta no es la única habilidad que requiere un abogado, sostienen los críticos. En asuntos prácticos, esta capacidad general debe traducirse a habilidades más definidas y aplicarse a situaciones concretas en un contexto cambiante. Dichas habilidades, prosigue el argumento, pueden y deben enseñarse hasta cierto punto en cursos simulando contextos comunes en que operan los abogados: entrevistas con clientes, negociaciones, juicios, defensas de apelaciones, y similares. Más aún, la técnica de simulación debe suplementarse con aprendizajes o asignaciones prácticas. Lamentablemente, la alternativa propuesta no es tan simple de ejecutar. El aprendizaje práctico, en contraste con la enseñanza por simulación, involucra trabajo con clientes reales. El caso práctico no se cierra necesariamente el último día del semestre. Consecuentemente, en un conflicto las consideraciones pedagógicas deben dar paso a los intereses del cliente. Las clases de simulación e incluso la educación práctica son muy costosas. Y sobre todo, si van a formar parte de la enseñanza formal del derecho, surge la cuestión del rol de la universidad. ¿Debe esta fase ser encargada a entidades no universitarias, como ha sido el caso en Alemania e Inglaterra generalmente? ¿O debe la universidad procurar abarcarlo todo, no obstante problemas de asignación de recursos internos y riesgos de divisiones intra-académicas? Las escuelas de derecho en los Estados Unidos han tratado ambiciosamente de apañar todo bajo el mismo techo. Pero falta todavía evaluar su grado de éxito. En una Conferencia Británico-Canadiense-Americana sobre Enseñanza del Derecho en 1960, Robert Megarry del Consejo Británico de Educación Legal-Colegios de Abogados, propuso plantear la siguiente pregunta, para responder cierto o falso, a los delegados a la Conferencia: En Inglaterra, la enseñanza del derecho está organizada para enseñar el derecho separadamente

como una disciplina académica, una ciencia profesional, y técnicas profesionales. La escuela de derecho norteamericana intenta enseñar los tres juntos y tropieza entre los tres.” John Cribett, decano de la Escuela de Derecho de la Universidad de Illinois, es más generoso. Él cree que la singularidad de la educación legal universitaria se deriva precisamente del hecho de que “mira en dos direcciones: al interior, hacia la universidad, con su interés en la vida intelectual y su preocupación por la transmisión y el desarrollo del saber mediante la investigación y la enseñanza; y al exterior, hacia la ley en acción, en oposición a la ley en libros.” Existen, observa él inteligentemente, tensiones que surgen inherentemente de lo anterior.

Como en cualquier empresa humana, también en la educación legal el logro va tristemente a la zaga de la aspiración. Diferencias de opinión, en su mayoría fundadas en convicción honesta, tornan borrosos los objetivos. La tradición e intereses creados influyen grandemente en las selecciones de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza. La debilidad humana hace trizas algunas de las técnicas docentes más ajustadas. Las presiones políticas distorsionan la innovación y la reforma. Forzar componentes complementarios aunque algo dispares de la educación en un solo sistema permite menos amplitud a la investigación académica. La investigación legal ha sido una responsabilidad establecida y aceptada de las facultades universitarias de derecho en varios países. Cuando el derecho es concebido como multifacético, la investigación legal tiende a hacerse multidisciplinaria. La novedad, la creciente complejidad y el costo de la investigación legal moderna tiene, como ha sido observado, propensión a sembrar una división entre los colegas académicos o inclinados a la investigación de un lado, y los orientados hacia la práctica del otro. Por último, cualquier acuerdo que finalmente constituya una reforma significativa de la enseñanza del derecho, fracasa con demasiada frecuencia por falta de recursos.

Los males de la educación legal son muchos. Sin embargo, es asunto a discutir si el hecho de que no exista cura perfecta para los mismos justifica el desaliento. Los más optimistas creen que no estamos en presencia de un caso perdido, y están dispuestos a conformarse con medicina diluida y tratamiento parcial. El riesgo que ofrece el desentendimiento total del problema, sin embargo, es demasiado grande y el costo futuro es imponderable. Todos los involucrados deberían tomar nota de la advertencia de una lápida en Inglaterra que, según dicen, lleva esta simple inscripción: LES DIJE QUE ESTABA ENFERMO.