

“LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS”

Este informe fue presentado, por Luis Aparicio Valdez y Juan Raso Delgue, Director de la Revista ANÁLISIS LABORAL, el primero y Profesor de la Universidad de la República de Montevideo, el segundo, en la reunión del Internacional Club of Labor Law Journals del cual ANÁLISIS LABORAL forma parte, que se llevó a cabo en Filadelfia (EE.UU.) en mayo de 2002. Las reuniones de esta entidad son anuales y en cada una de ellas los participantes analizan un tema referido a su país. En el caso de ANÁLISIS LABORAL los artículos deben cubrir a América Latina.

- 1. LOS SISTEMAS NORTEAMERICANO Y LATINOAMERICANO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO.**
- 2. EL INICIO DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**
- 3. EVALUACIÓN ACTUAL DE LA REFORMA**
- 4. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN AMÉRICA LATINA**

1. LOS SISTEMAS NORTEAMERICANO Y LATINOAMERICANO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Al abordar en un coloquio internacional el tema de la enseñanza del derecho, con especial relación al derecho del trabajo, debe señalarse como premisa la diferencia existente entre los sistemas jurídicos anglosajón y latino (en nuestro caso latinoamericano): esa diferencia, como se verá, se proyecta en la enseñanza misma de las disciplinas jurídicas.

El sistema anglosajón se inserta en el modelo conocido como common law, mientras el latinoamericano obedece al modelo del legal law. En el primer caso el leading case presenta indiscutible interés, porque vincula –en la parte llamada de ratio decidendi- los jueces inferiores a los jueces superiores; en el segundo –el sistema jurídico del civil law- es la norma legislativa la fuente principal del derecho y el juez se limita a interpretar el derecho y, excepcionalmente, integrarlo. En el sistema del civil law la norma legal es el objeto principal de los estudios jurídicos.

Por lo tanto en el sistema anglosajón el antecedente judicial influye directa o indirectamente en la aplicación del derecho por parte de la jurisdicción inferior y en consecuencia la actividad profesional es casi siempre una extensa compulsión de decisiones de las cortes superiores. La enseñanza del derecho estará ligada al estudio de las sentencias de los tribunales estatales y federales (método del caso): ello obligará a los estudiantes a un profundo análisis de los pronunciamientos judiciales y por lo tanto a una constante referencia a la práctica profesional aún durante su etapa universitaria¹. En el modelo anglosajón por lo tanto la enseñanza del derecho es necesariamente más formativa que informativa; interesa no tanto la enseñanza de un conocimiento estático y dogmático sobre las normas e instituciones jurídicas, sino las capacidades y técnicas que permitan adquirir el conocimiento a través de la compulsión de los casos judiciales.²

Durante los últimos cincuenta años el tema de la enseñanza del Derecho ha sido objeto de amplio debate en la mayoría de las escuelas de Derecho norteamericanas e inglesas. Como consecuencia del mismo ha surgido una corriente orientada hacia la educación a través del desarrollo de destrezas, conocida como el Skill Movement for Education in Law. Señala Barnett³ que en la sociedad contemporánea, el conocimiento se define a través de los conceptos de habilidad, competencia, resultados, aprendizaje

¹ Ferreira Sobrinho J.W., *Metodología do ensino jurídico e avaliação em direito*, Porto Alegre 1997, pp. 59 a 63.

² Peñuelas y Reixach, *La Docencia y el Aprendizaje del derecho en España: Una perspectiva de Derecho Comparado*, Madrid, 1996, pp. 41 a 56, cit. Por Ferreira Sobrinho J.W., ob. cit., pp. 63.

³ R. Barnett. *The limits of competence: Knowledge, Higher Education and Society*; 1994.

experimental, capacitación o empresa que, tomados en conjunto, son indicadores de que las definiciones tradicionales de conocimiento son inadecuadas para responder a los problemas de la sociedad contemporánea. Como resultado de ello, hoy se requiere una educación más profesional que académica; necesariamente interdisciplinaria; y un aprendizaje basado en competencias y orientado a la solución de problemas.

“Hoy existe coincidencia de la necesidad de desarrollar habilidades para aprender de la experiencia, asimilar rápidamente gran cantidad de información, analizar las cosas desde diversas perspectivas, desarrollar capacidades comunicativas (presentaciones orales, reportes escritos...) y desarrollar cualidades personales (...). Hoy existe también conciencia de que el método de enseñanza que funda su contenido en la transmisión de conocimientos, es insuficiente porque abarca una porción mínima de conocimientos, el alumno olvida con facilidad lo que ha estudiado, lo aprendido se convierte rápidamente en obsoleto debido a los cambios en la sociedad y porque al no estar orientada a la solución de problemas, la comprensión del tema resulta siendo superficial.”⁴

En el sistema latino, a diferencia del anglosajón que como se ha señalado está ligado al estudio de las sentencias de los tribunales estatales y federales, se vuelve imprescindible el estudio en profundidad de otras fuentes del derecho, como la ley y – para el caso del derecho del trabajo- el convenio colectivo. Si bien es cierto que el estudio de la jurisprudencia es importante en el ejercicio de la profesión, también es cierto que la jurisprudencia no es una fuente originaria de derecho, sino derivada: es la interpretación que los jueces hacen de normas escritas que los limitan y condicionan. Como expresa Gottheil, por más importante que la jurisprudencia sea considerada en el sistema latino, nunca alcanzará la posición que el “precedente” tiene en el common law en la medida que la jurisprudencia es “la construcción de la leyes hecha por los jueces”, y aunque alcance prestigio y solidez, las leyes quedarán como base estructural del sistema.⁵

En el sistema latino el estudio de la ley, el convenio colectivo y la doctrina adquieren por lo tanto importancia por lo menos análoga a la de la jurisprudencia. En otras palabras, es un sistema en el que –a nivel universitario- el estudio en la “biblioteca” es más importante que el estudio “en los tribunales”. Esta realidad ha determinado que se produjera en muchas facultades de derecho latinoamericanas un fenómeno de hiperjuridicismo y de alejamiento de la realidad.

2. EL INICIO DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En 1954 la representación estudiantil uruguaya ante el Claustro universitario señaló “la enseñanza en nuestra Facultad es un enseñanza memorista y palabrera. Se persigue el máximo de información olvidando que lo primordial es formar la mentalidad jurídica, enseñar a pensar el derecho, y a **conceptuar jurídicamente la realidad.**

⁴ ZUSMAN TINMAN, Shoschana. Nuevas tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal. Derecho, Lima, Revista de la Facultad de Derecho de la PUCP. Diciembre 1998-Abril 1999, N° 52.

⁵ Gottheil J., *Common Law y Civil Law*, Buenos Aires, 1960, p. 109.

Sabemos que el examen es un premio a la memoria... Queremos acercar nuestra enseñanza a la realidad humana.”⁶

En esa misma época el destacado jurista Eduardo COUTURE expresaba la necesidad de promover urgentemente una “línea de docencia a la que me permito asignar una excepcional importancia...es la de encarar desde el primer día, desde el primer año de estudios, el contacto con la realidad jurídica. No se trata propiamente de la enseñanza práctica. Se trata simplemente del contacto con la realidad.”⁷

Estas afirmaciones marcan a comienzos de los años cincuenta la voluntad generalizada de reformar en las Universidades latinoamericanas la enseñanza del derecho, promoviendo en especial la formación docente y la investigación como funciones esenciales que deben desarrollar las Facultades.

La Escuela de Derecho ha estado desvinculada de la realidad, pese a que “El derecho regula en última instancia las conductas de las personas y, por ello debe existir una relación entre él y la realidad”.⁸ Como señalara Jorge Avendaño Valdez, prestigioso pionero de la enseñanza del derecho en el Perú, “en las aulas se enseña un derecho desvinculado de la realidad; esta desvinculación se da en dos niveles, el puramente profesional y, en un nivel más amplio, el de lo social. En lo puramente profesional, en la universidad se imparte enseñanza a los futuros abogados de manera opuesta al tipo de actividad intelectual que el ejercicio profesional les exige. La enseñanza impartida es una enseñanza teórica de definiciones, clasificaciones, efectos y modos de extinción, entre otros. El sistema es pues, principalmente informativo y no formativo.”⁹

En este sentido en el año 1971, en Chile, en la Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo, la Comisión estuvo de acuerdo en afirmar que “la enseñanza del derecho parece haber estado orientada, en mayor grado, a dar información legal a los estudiantes que a formarles como juristas.”¹⁰ Ha habido una falta de adecuación de la enseñanza a la realidad profesional.

⁶ Martínez Sandres F., *Cuestiones Universitarias y la Enseñanza del Derecho*, Cuadernos de la Facultad de Derecho, Segunda Serie N° 19, Montevideo 1993, pp. 11 y 91.

⁷ Discurso del Decano Eduardo J. Couture a los Profesores de la Facultad de Derecho del Uruguay, Diciembre de 1953.

⁸ RUBIO CORREA, Marcial. Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) derecho en un pregrado. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial 2001. Serie Magis. Febrero 2001.

⁹ Avendaño Jorge, “Nuevos conceptos en la enseñanza e investigación del derecho” en *Derecho*, Lima, PUCP, 1969, N° 27.

¹⁰ Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo. Síntesis de las Discusiones de la Comisión, Valparaíso, 5 al 9 de abril de 1971, Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello, 1973, p. 169, que contó con la presencia de Delegados de: ARGENTINA: Universidad Católica de Argentina y la Universidad Católica de la Plata; BRASIL: Universidad Católica Río de Janeiro; COLOMBIA: Universidad del Cauca, Universidad del Externado, Universidad de Antioquia, Colegio Mayor de Ntra. Sra. del Rosario; COSTA RICA: Universidad de Costa Rica; CUBA: Universidad de La Habana; CHILE: Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile (Valparaíso), Instituto de Docencia e Investigaciones Jurídicas, Universidad de Concepción; ESTADOS UNIDOS: Universidad de Stanford, Universidad de California, Universidad de New York, Universidad de Harvard, Universidad de Wisconsin, Universidad de Yale; FRANCIA: Universidad de París; ITALIA: Universidad de Génova; MÉXICO: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM; PAARAGUAY: Universidad Nacional; PERÚ: Universidad Católica del Perú; PUERTO RICO: Universidad Católica de Ponce; URUGUAY: Universidad de la República; VENEZUELA: Universidad Central; BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, Sección Evaluación Social; CENTRO INTERNACIONAL DE PROGRAMAS JURÍDICOS; CHILE: FUNDACIÓN FORD: Representante en Chile; Asociado en Derecho.

En el otro nivel, el social, como señala Jorge Avendaño, “no hemos enseñado el derecho de la vida, sino el derecho de los códigos... No hemos hurgado en los orígenes, en la finalidad y en los efectos de la ley en el plano social. Hemos dicho: el código dice esto y la doctrina dice esto otro en vía de comentario del código; interpreten ustedes ese código, analicen las alternativas que surgen de su interpretación, las fórmulas diversas que se sugieren, los vacíos de ese código. Qué opina este autor sobre el código y qué dicen los códigos de otros países, quizá más avanzados que el nuestro. Punto. Allí terminó la enseñanza del derecho. Sin hurgar, repito, sin analizar los orígenes, la finalidad y los efectos de la ley, del derecho en general en el plano social.”¹¹

En este contexto, las causas de la voluntad de cambio podrían intentar resumirse en las siguientes:

a) la brecha cada vez más grande entre la enseñanza teórica y la práctica profesional, antes reseñada;

b) la necesidad de una evaluación crítica de la función universitaria y su transformación y adecuación a los requerimientos de la realidad, para lograr la modernización de la enseñanza superior.

En este contexto, a nivel de contenido, existe la necesidad de una reformulación de las materias tradicionales que constituyen el currículum en la medida que las disciplinas o cursos responden a un criterio llamado “vertical” (en función de las leyes, los Códigos o los libros de los Códigos), y no a uno “horizontal”, que atienda a los distintos temas de la problemática social, tal como se presenta en la vida real.

La revisión de los planes de estudios de las escuelas de derecho de Latinoamérica debe hacerse en dos niveles: el del contenido de cada curso y, en segundo término, el contenido del currículum o plan general que se ofrece.¹²

c) el hecho de que el derecho es presentado como un fenómeno aislado e inmutable.

“Tienden a tratar al derecho como una disciplina independiente, de contenido propio, y tienden a ignorar el estudio del contexto socioeconómico, los supuestos políticos y los actuales efectos de las reglas legales.”¹³

En las Escuelas de Derecho de Latinoamérica se ha enseñado sólo derecho. Pero, la concepción del derecho como un agente de cambio y un organizador de la vida social supone y exige en el jurista una concepción dinámica de la ciencia jurídica y concretamente de la ley y exige de su parte un conocimiento profundo de las ciencias sociales que condicionan el derecho en una realidad determinada. Es preciso estudiar al

¹¹ Avendaño, Jorge. Discurso en la clausura de la conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el Desarrollo. Ob. cit.

¹² Avendaño, Jorge. Discurso en la clausura de la conferencia sobre la enseñanza del Derecho y el Desarrollo. Ob. cit.

¹³ Legal education in a changing world. Report of the Committee on Legal Education in the Developing Countries. International Legal Center, New York, USA, 1973.

Derecho como fenómeno social, lo que supone una estrecha vinculación con las demás disciplinas sociales.

Este tratamiento interdisciplinario presenta no pocas dificultades prácticas cuando se trata de ponerlo en aplicación en las Facultades de Derecho. Así, en algunos países los estudios de Economía, Sociología, Ciencia Política, etc, se efectúan en ciclos anteriores al de Derecho; mientras que en otros los estudios jurídicos están insertos en Centros que agrupan distintas carreras de las Ciencias Sociales, entre ellas la de Derecho. Algunos, finalmente, imparten la enseñanza de esas disciplinas no jurídicas en la misma Facultad de Derecho y a través de su propio cuerpo docente.¹⁴

d) una redefinición del concepto y la misión de la Universidad en los “nuevos tiempos históricos”;

e) la evaluación del aporte de la Universidad a la cultura, es decir al conjunto de valores y de bienes de distinta jerarquía de los cuales participa la comunidad toda.

f) la importancia de la investigación como tarea necesaria del docente, que sin embargo fue realizada tradicionalmente de modo informal, al margen de proyectos ordenados de interés académico.¹⁵

Dentro de la concepción que contempla la reforma, la misma que como se ha podido apreciar propugna un derecho en constante movimiento, vinculado a la realidad, corresponde una investigación jurídica que sin dejar de lado la búsqueda teórica se complemente con el estudio de la realidad en que se desenvuelve el derecho, como una forma de inculcar en el estudiante el hábito de indagar, por cuenta propia, las soluciones jurídicas que se le requieran. “Esto significa averiguar qué está ocurriendo en el mundo fuera de la biblioteca, por qué el comportamiento social es así como lo hemos comprobado en la realidad y cómo se puede forjar un imperativo legal efectivo.”¹⁶

La investigación debe pues, tener un contenido interdisciplinario, que contemple la vinculación con las ciencias sociales.

g) la urgencia de atender el crecimiento de las demandas externas en franca evolución con la velocidad y dinámica impuestas por el desarrollo científico;

h) la necesidad de promover un nuevo rol de la Universidad en la sociedad, evitando que la misma se desnaturalizara y se vuelva “una isla en una nación”¹⁷.

Esta idea de reformulación de la enseñanza universitaria, esbozada a partir de las décadas de los cincuenta y del sesenta, se detiene ante un largo período de crisis institucional en diversos países del continente y recién en la década del ochenta comienza un proceso activo de cambios, que se consolida en los noventa.

¹⁴ Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y del Desarrollo. Síntesis de las Discusiones de la Comisión. Ob. cit.

¹⁵ Williman J.C., prólogo de *Cuestiones Universitarias...cit.*, p.8.

¹⁶ Avendaño Jorge, “Nuevos conceptos en las enseñanzas e investigación del derecho” en Derecho, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1969, N° 27, pág. 8.

¹⁷ Martínez Sandres F., ob. cit., p. 9.

El proceso de reforma que se impulsa en casi todas las Universidades latinoamericanas tiene objetivos comunes que pueden así generalizarse:

a) La Universidad debe ser la promotora de la reforma educativa nacional, para que todo el sistema de enseñanza de determinado país adquiera una necesaria racionalidad y responda a las demandas globales de la sociedad.

b) Sin reformas de fondo no puede haber desarrollo en políticas educativas, investigación científica, programas de alta excelencia académica (postgrados, doctorados, etc).

c) Evitar la duplicación de servicios y asignaturas en distintas carreras, posibilitando a los estudiantes acceder fácilmente a reválidas o cursos en otras facultades afines, que dicten materias complementarias.

d) Organizar las carreras universitarias según criterios que establezcan un ciclo básico formativo común a todas las especialidades y un segundo ciclo que permita al estudiante profundizar los conocimientos en las materias hacia las que siente una especial inclinación o vocación.

e) Aligerar la Universidad de su gravosa carga burocrática y administrativa e ingresar en procesos internos de cambios que introduzcan cuestiones como la evaluación continua, los conceptos de productividad, eficiencia, excelencia académica, calidad científica, etc.¹⁸

Otro que han debido enfrentar muchas Universidades latinoamericanas y que aumenta la distancia entre la enseñanza universitaria y la realidad a la cual la misma está destinada, es el fenómeno de la **masificación** que se manifiesta básicamente en la enseñanza universitaria pública. Entendemos por masificación un modelo de enseñanza superior donde una política de ingresos irrestrictos y universales determinan un doble desequilibrio: a) el desajuste entre la “demanda de enseñanza” y los recursos humanos y materiales disponibles para satisfacerla en niveles cualitativos aceptados internacionalmente; b) la diferencia entre la cantidad/calidad de egresados y la demanda de profesionales del mercado laboral.¹⁹

Evidentemente una enseñanza destinada a aulas con doscientos o más estudiantes asumen necesariamente un nivel de abstracción y una despersonalización que aumenta la distancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico. La masificación constituye en muchos casos el principal obstáculo a la mejoría de la calidad de la docencia.

Los autores uruguayos Martínez Sandres y Sarlo recuerdan que internacionalmente se considera aceptable una media de entre 12 y 20 estudiantes por docente para que la formación profesional tenga niveles de competencia preferenciales en rankings internacionales de calidad académica y profesional. En América Latina esa relación es muy variada y oscila entre los 6 estudiantes por docente que presenta la Universidad de Sao Paulo (USP) de Brasil y los 42 de la Universidad de la República

¹⁸ Martínez Sandres F., ob. cit., p. 29 y 30.

¹⁹ cfr. Martínez Sandres F. Y Sarlo O.L., *La formación de juristas en Uruguay*, Montevideo, noviembre de 2001, ob. cit., p. 123.

(UDELAR) de Uruguay. A vía de ejemplo se recuerda que el promedio de la Universidad de Harvard (USA) es de 17 alumnos por docente.²⁰

Uno de los debates que genera la masificación es el problema si debe limitarse el ingreso a las Universidades. A causa de la masificación, la carrera de derecho se ha transformado en muchos institutos universitarios en una mera prolongación de los estudios secundarios, donde existe en la docencia la misma mecánica repetitiva de los estudios liceales, con gran exceso de las llamadas “clases magistrales”. Limitar el ingreso a las facultades puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza, pero también puede eliminar garantías de iguales oportunidades para todos los estudiantes.

Es evidente que “la actividad presencial del alumno varía radicalmente el estilo y la forma de desempeño de la Facultad. La obligatoriedad en la asistencia a cursos..., el crecimiento en horas de dedicación semanal estudiantil, la participación en grupos más reducidos y la posibilidad de contar con una referencia docente personalizada, significa un tránsito hacia una enseñanza más personalizada y atenta a la formación individual del estudiante”²¹. Un mismo curso dictado a una masiva población de estudiantes será necesariamente menos “formativo” que un curso dictado a treinta estudiantes. En aulas con reducido número de alumnos se establece una más intensa relación docente-estudiante: en este caso la función docente –además del dictado de clases- se completa con la orientación y el consejo práctico que favorece el contacto directo²². En clases multitudinarias no son reconocibles por los docentes, sólo son “números” anónimos y el único contacto es el del examen (generalmente escrito), expresión traumática de una metodología que imposibilita la intervención oral del alumno.

3. EVALUACIÓN ACTUAL DE LA REFORMA

El proyecto de reforma educativa en el continente se consolida con la aparición en 1996 del “Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina” (PREAL). El debate sobre la enseñanza universitaria y la necesidad de reformar los planes de estudio se consolida con diversos proyectos en las universidades públicas y privadas ya aprobados o en vía de aprobación. Pertenece también a la década del noventa el nacimiento o consolidación de nuevas universidades privadas, que promueven un verdadero “mercado” universitario, donde se compite para ofrecer una gran variedad de productos educacionales. Además de las carreras tradicionales, aparecen las llamadas “carreras cortas” (principalmente en las áreas de las comunicaciones, la administración empresarial, la capacitación comercial) y una especial atención a la formación postcurricular (cursos de perfeccionamiento, postgrados, maestrías, etc.).

Con relación al estudio del derecho, la enseñanza universitaria tradicional buscaba la capacitación equilibrada del estudiante en todas las ramas jurídicas. Las nuevas reformas prevén generalmente un ciclo básico con el estudio en profundidad del derecho civil y derecho público y cursos más breves de las otras disciplinas (comercial, financiero, laboral). El estudiante en un segundo ciclo orientado profundizará el estudio

²⁰ Martínez Sandres y Sarlo O.L., ob. cit., p. 126.

²¹ Martínez Sandres F. y Sarlo O.L., ob. cit., p. 130.

²² Martínez Sandres F., ob. cit., p. 108.

en aquellas disciplinas que más le interesan. Finalmente cursos de post-formación de distinto nivel (seminarios, postgrados, cursos de actualización para profesionales, maestrías) permitirán una formación más profunda del alumno/egresado.

En la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú, desde hace tres años el Decano de la Facultad de Derecho creó una Comisión para revisar la estructura curricular de los primeros ciclos de derecho, la misma que se ha encargado de efectuar paulatinamente los ajustes necesarios a dicha estructura. En este sentido, en la actualidad, hay un syllabus común y casos comunes para los alumnos en las diferentes secciones.

Como hemos expresado, en las reformas de la educación universitaria se busca acortar la brecha entre la enseñanza teórica y la práctica profesional. Para ello se incentivan los proyectos de investigación, los cursos fuera del aula (en los tribunales y otras instituciones públicas) y las pasantías en estudios jurídicos y en empresas. También se promueve un mayor acercamiento de la enseñanza universitaria a los requerimientos del mercado laboral. Estas nuevas modalidades de la enseñanza universitaria plantean sin embargo el problema de cual debe ser el objetivo de la misma. ¿Enseñar para qué?, es uno de los cuestionamientos críticos planteados ante la reforma educativa universitaria. Las nuevas orientaciones buscan reducir el “gap” entre la teoría y la práctica y consecuentemente la distancia entre la formación en el aula y la capacitación que el mercado demanda. ¿Significa ello que es el “mercado”, el que debe orientar los objetivos universitarios? ¿La función central de la enseñanza universitaria debe ser capacitar para conseguir un empleo? Aceptada la idea que la formación universitaria debe tener una relación estrecha con la realidad a la cual está dirigida, ¿debe dicha enseñanza limitarse a la mera formación técnica que el mercado demanda? En otras palabras, ¿debe la Universidad estar al servicio del mercado laboral?

Consideramos que no debe confundirse la enseñanza universitaria con la educación meramente práctica que ofrecen escuelas de capacitación técnica. La universidad debe formar profesionales, pero al mismo tiempo esos profesionales deben ser “universitarios”. La Universidad no es una escuela de informática que cumple su objetivo enseñando a los estudiantes a utilizar del modo más eficientemente posible una computadora. La Universidad es también escuela de pensamiento: como tal debe también enseñar a “pensar”, a formar el sentido crítico del estudiante, a estimular la investigación, a provocar en definitiva el debate. Esta función crítica es una característica esencial e irrenunciable de las universidades que nacieron a comienzos del segundo milenio no sólo como centros de formación profesional, sino también como centros de libre pensadores (*Universitas magistrorum et scholarium* y *Universitas literarum*), en contraposición con las doctrinas oficiales del Estado y de la Iglesia de aquellas épocas.

Por lo tanto consideramos que en la enseñanza del derecho, y en especial en una materia tan ligada a la realidad social como lo es el derecho del trabajo, debe buscarse una razonable y ponderada mezcla de formación práctica y formación teórica crítica. En otras palabras, es necesario reconocer que la Universidad –en el más completo de los sentidos- constituye un servicio social para la comunidad, donde debe afirmarse el abordaje crítico, epistemológico y ético de la realidad, sin perjuicio de capacitar para las demandas del mercado.

Como señala Hernando de Soto en su libro *El misterio del capital*: “Un abogado no puede diseñar una ley y los procedimientos administrativos para implementarla, y luego culpar de su fracaso a las inadecuaciones de los tecnócratas de bajo nivel que implementan la ley o a la poca educación de quienes la usan. No basta con redactar leyes elegantes. Estas también tienen que funcionar en la realidad administrativa y social para la que fueron redactadas”.²³

En este contexto debe reconocerse evidentemente una especial función social a la Universidad pública. Como ha expresado Fernández Buey (miembro del Consejo de Universidades de España), “la tarea de las universidades públicas no puede quedar reducida a la formación profesional de los estudiantes en función de las constricciones inmediatas de la demanda, pues eso equivaldría a confundir el conjunto de las necesidades sociales con los intereses del mercado y a renunciar, por tanto, al papel educativo de las administraciones públicas en sus diferentes niveles”.²⁴

Pero una Universidad que sólo se limitara a esta función y desconociera las reales necesidades de formación práctica de los alumnos, se volvería en definitiva una Universidad ineficaz para los estudiantes y para la sociedad en general y se transformaría en una escuela de desempleados frustrados.

En los nuevos planes de reforma universitaria se asigna especial relevancia al docente, quien es en definitiva la figura central del proceso de transmisión de la enseñanza. Tradicionalmente la formación del docente –especialmente el docente de derecho y, en nuestro caso, el docente de derecho laboral- se realizaba a través de la propia experiencia práctica del dictado de cursos. Determinados profesores con reconocida experiencia en la tarea de investigación y buenas cualidades de comunicación eran los principales docentes, quienes se rodeaban de asistentes que se adiestraban en un aprendizaje práctico de carácter básicamente imitativo.

Las reformas universitarias actuales prevén generalmente unidades específicas de formación docente y se organizan cursos de especialización para la capacitación ya sea en la tarea docente propiamente dicha como en la investigación. La formación a través del dictado de cursos se complementa con la formación en cursos pedagógicos donde se estudian diversos tópicos como metodología, epistemología, comunicación, etc. La aprobación de estos cursos se vuelve un requisito adicional y necesario en la carrera docente para aspirar al título de profesor.

En cuanto a la metodología empleada por los docentes tiene cada vez mayor receptividad la concepción que la clase magistral tradicional –en la que básicamente se informa al alumno, en la que se presenta la ley con un contenido dogmático, etc- no contribuye en la estimulación de la capacidad creativa y aprehensiva de los alumnos, en el desarrollo de las habilidades que un abogado requiere, esto es, en la formación del criterio jurídico.

“Muchas universidades confían profundamente en la lectura magistral y métodos de enseñanza que enfatizan en proporcionar información acerca del contenido de la

²³ De Soto, Hernán. *El misterio del capital*. Por qué el capitalismo triunfa en occidente y fracasa en el resto del mundo. Lima, Perú, 2000, pág. 222.

²⁴ Fernández Buey F., *Sobre la calidad de la enseñanza universitaria*, Diario El País (Madrid), noviembre de 2001.

doctrina legal más que su aplicación; fallan en desarrollar otros métodos de enseñanza que den importancia a la participación del alumno en la experiencia del aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades profesionales y sentimientos acerca del uso potencial del derecho y del sistema legal como un vehículo de cambio social”.²⁵

En una encuesta realizada a 50 alumnos de la Pontificia Universidad Católica del Perú sobre el dictado de las clases y su preferencia por la clase magistral o las clases sobre la base del planteamiento de casos a resolver, 49 de ellos manifestaron estar totalmente de acuerdo con el dictado de estas últimas. Ello implica obviamente una participación activa y permanente de los alumnos y, a su vez, un mayor conocimiento y preparación del docente en los temas vinculados a los casos que van a ser objeto de discusión.

“No tiene mucho sentido, por consiguiente, que el profesor explique en clase lo que ya está escrito. Preferible es que el alumno lea directamente a los autores. El tiempo de la clase puede dedicarse así a una tarea académica más productiva: la búsqueda y el incremento colectivo del conocimiento jurídico y el desarrollo en los estudiantes de habilidades y destrezas propias del abogado”.²⁶

Con relación a la tarea del docente de derecho, debe señalarse que en muchas universidades latinoamericanas y pese a las tendencias de las actuales reformas, son escasos los profesionales a tiempo completo.

“Muchas universidades están dotadas de numerosos profesores cuya dedicación a la ciencia y educación legal es a tiempo parcial y cuya preparación para la educación legal en el mundo de hoy puede ser limitada...”.²⁷

En general las universidades no pueden retribuir profesores con dedicación total, puesto que éstos son generalmente abogados cuyos principales ingresos derivan del ejercicio de la profesión. Las retribuciones universitarias son en la mayoría de los casos insuficientes y por lo tanto constituyen sólo un complemento de los ingresos del docente. Evidentemente esta realidad impide que exista un número adecuado de profesores de dedicación exclusiva, que por lo tanto puedan destinar a la actividad académica el tiempo necesario que ella requiere. Son pocos los docentes que están en todo momento en el ámbito universitario a disposición de los estudiantes y que pueden investigar, estudiar, escribir y preparar sus clases en condiciones óptimas, conformando con los alumnos una verdadera comunidad académica.

Queremos finalmente señalar algunas consideraciones que estimamos importantes para acompañar el proceso de transformación de las universidades en un mundo que atraviesa un proceso de cambio continuo:

a) La necesidad de promover el autoconocimiento. La evaluación continua de la formación jurídica universitaria y su vinculación con la realidad social a la cual está destinada a cumplir sus objetivos, es absolutamente indispensable para su mejoramiento. Todo proceso educativo requiere de un adecuado diagnóstico y para ello parece indispensable que los institutos universitarios dispongan de servicios que

²⁵ Legal education in a changing world, ob. cit.

²⁶ Avendaño V. Jorge. La llamada metodología activa. Lima, noviembre 2001.

²⁷ Legal education in a changing world, ob. cit., pág. 19.

permitan reforzar el “autoconocimiento” de los mismos. Las estadísticas, los censos universitarios, las encuestas, son herramientas indispensables para el acceso al autoconocimiento universitario. Es necesario que cada instituto universitario disponga de una radiografía actualizada de los diversos aspectos de las Facultades y de las profesiones, que ilustren las realidades, cuya comprensión es necesaria para procurar y diseñar mejoras y poder así avanzar²⁸. El autoconocimiento y la autocrítica son actitudes indispensables para acompañar el cambio.

b) El empleo de las nuevas tecnologías. Es evidente que las nuevas tecnologías brindan nuevas posibilidades a la formación profesional. Las posibilidades de acceso a las redes de Internet, la educación a distancia, las videoconferencias, permiten aumentar –muchas veces en forma virtual- el contacto con la realidad o con experiencias educativas de otros países o de otras regiones del mismo país²⁹. Como se ha expresado, “en lo que concierne al como enseñar y al control de la calidad de la docencia, necesitamos un giro importante. La forma seminario, el simposio y las conferencias, las tutorías personalizadas y el uso sensato de los medios informáticos y audiovisuales aplicado a la enseñanza no-presencial están llamados a jugar un papel sustancial. Pero la integración progresiva de las nuevas tecnologías en la docencia exige ecuanimidad y atención particularizada a las diferencias existentes entre los estudios”.³⁰

4. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN AMÉRICA LATINA (*)³¹

• Vinculación entre la enseñanza teórica y la realidad práctica.

Pese al avance de la enseñanza universitaria en los últimos años en un apreciable número de universidades –mientras otras han surgido recientemente y no satisfacen los estándares suficientes- sigue existiendo en la disciplina del derecho del trabajo una disfunción importante entre la enseñanza teórica y la realidad práctica. En un reciente estudio realizado por investigadores de la Facultad de Derecho de la Universidad Estatal del Uruguay se destaca el reclamo de profesionales egresados de “vincular vigorosamente el estudio de Facultad con la realidad de la práctica profesional”³².

Evidentemente, en el complejo y arduo problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, debe actuarse con ponderación y equilibrio. La teoría no puede estar separada de la práctica. El tema teórico debe ser necesariamente complementado, en la

²⁸ Martínez Sandres F. y Sarlo O. L., ob. cit., p. 12 a 14.

²⁹ En América Latina, el sistema de videoconferencia –aún incipiente- permite hacer llegar la enseñanza universitaria a muchas regiones internas de los países, donde era completamente ausente la enseñanza universitaria.

³⁰ Fernández Buey F., ob. cit.

³¹ Agradecemos las contribuciones y reflexiones que han aportado a este trabajo los investigadores Jorge Avendaño Valdez (Perú), Susana Corradetti (Argentina), Oscar Ermida Uriarte (Uruguay), Cecilia Guzmán integrante del equipo de investigación dirigido por Carlos Aldao Zapiola (Argentina), Humberto Jaramillo (Colombia), Carlos Livellara (Argentina), Héctor Lucena (Venezuela), Flavia Meleras (colega uruguaya radicada en España), Raúl Saco Barrios (Perú), Wilfredo Sanguinetti (Perú), Francisco Tapia (Chile), y Anna Vilela Espinosa (Perú).

³² Martínez Sandres F. y Sarlo O.L., p. 12.

propia materia teórica, con el aterrizaje a la realidad, a la práctica. Este es un tema complejo, ya que lo que no se entendió en la teoría, se entiende luego superficialmente en la práctica. Tampoco la relevancia de la práctica debe ser tal que se concluya que lo que importa es ésta y no la teoría. Debe lograrse un adecuado equilibrio de forma que la práctica sea un complemento y permita evaluar el manejo teórico. Como se ha expresado, el graduado debe estar en condiciones de lograr en forma más o menos rápida una especialización profesional (sin perder de vista el todo), actualizarse, reciclarse, y si fuera necesario cambiar de especialización. La Facultad no puede formar profesionales rígidos. Esto es la semilla de la frustración y el fracaso profesional. La realidad cambia cada vez más rápido.³³

Si bien puede considerarse contradictorio con lo expresado, seguimos considerando que es necesario dominar adecuadamente la teoría. Goldín ha expresado gráficamente que “no hay mejor instrumento práctico que un buen dominio de la teoría”. La aproximación a las diversas realidades que nos impone la realidad es más fácil, más sencilla si dominamos la teoría: las categorías teóricas “facilitan el acceso a la lógica misma de las instituciones jurídicas y le permiten a uno identificar la naturaleza del problema jurídico novedoso... Hay que proporcionar a los alumnos bases teóricas consistentes y ello es especialmente así en momentos de transformación como el que hoy vivimos. Las normas que estarán vigentes cuando nuestros alumnos ejerzan su profesión no serán necesariamente las mismas que hoy examinan en los cursos que dictamos; sólo la comprensión de su lógica explicativa –de su teoría- permitirá la recomposición permanente del conocimiento jurídico”³⁴.

Más aún, en el caso específico del Perú, hubo años en décadas pasadas que la legislación cambiaba con tal rapidez que al término del curso se encontraba el alumno frente a circunstancias para las que no había sido preparado.

Sarlo expresa que toda búsqueda de conocimientos nuevos no puede evitar partir de unas nociones previamente asumidas y cita en tal sentido a Kant: “Nadie puede decirse prácticamente versado en una ciencia y a la vez despreciar la teoría, pues así mostraría simplemente que es un ignorante en su oficio, en cuanto cree poder avanzar más de lo que le permitiría la teoría, mediante ensayos y experiencias hechas a tientas, sin reunir ciertos principios (que propiamente constituyen lo que se llama teoría)”³⁵. Sin perjuicio de lo expresado, Sarlo concluye que si la teoría pretende tener primacía sobre la práctica, entonces se vuelve pseudo teoría. “Si a pesar de la contradicción teoría/praxis –afirma- los teóricos insisten tenazmente en defender sus teorías, queda en evidencia alguna de estas dos cosas:

a) si estamos en el campo de los objetos naturales (ajenos a la voluntad humana) pues se trataría de una actitud necia o errónea;

b) si estamos en el campo de los objetos sociales (como el derecho) puede ser que los teóricos también sean necios o equivocados, o –lo que es más frecuente- hay que sospechar que estos teóricos recalcitrantes no hacen teoría, sino que actúan

³³ Universidad Católica del Uruguay – Facultad de Derecho, *Objetivos Generales de la Facultad*, Montevideo 2002.

³⁴ Goldin Adrián (Reportaje a cargo del profesor Juan Raso).

³⁵ Sarlo O., *Acerca del marco teórico en la investigación científica*, Montevideo 2002 (ined.), quien cita a Kant, *Teoría y praxis*, Buenos Aires 1984, p. 10.

ideológicamente, defienden intereses, puntos de vista que desean ver reflejados en la realidad social...

Una actitud racional y adecuada a la ética académica, implica abrirse a la discusión de todos los puntos de vista y a no cerrarse nunca a justificar nuestros supuestos. Toda otra actitud supone engaño, ocultamiento, y no nos garantiza adecuadamente contra errores groseros. La función social de la Universidad es ser la conciencia despierta de una sociedad, para no caer en la miopía de la mera práctica”³⁶.

La realidad laboral latinoamericana ha cambiado radicalmente en los últimos 20 años, mientras que los estudios del derecho del trabajo no han acompañado esas variaciones. Si bien es posible señalar cambios en los programas de estudio, los mismos no reflejan siempre las intensas mutaciones del sistema de relaciones laborales.

En las Facultades la enseñanza del derecho del trabajo está fundamentalmente referida al modelo taylorista-fordista, hoy erosionado por los cambios de las últimas dos décadas, que pueden resumirse en las siguientes ideas:

a) “Deslaborización” de la relación de trabajo: los nuevos modos de producción han ido estimulando formas de trabajo que se independizan del contrato típico de trabajo (outsourcing, intermediación laboral, cooperativas, microempresas, etc.);

b) Descentralización productiva: la cadena fabril de producción se fragmenta en unidades productivas a cargo de empresas formalmente independientes, pero económicamente dependientes de una unidad central;

c) Privatización del modelo de seguridad social, basado sobre sistemas de ahorro individual, más que de solidaridad intergeneracional u horizontal.

El sistema de relaciones laborales ha perdido homogeneidad y coexisten diversas modalidades de trabajo. El “trabajo típico” (regulado por las leyes del trabajo) en general representa sólo un tercio de la actividad laboral en América Latina. Nuevas formas de trabajo se desarrollan fuera de la protección de las leyes laborales y responden a formas contractuales de orden civil o comercial que no han sido suficientemente estudiadas en nuestras Facultades. El sistema está caracterizado también por altos porcentajes de trabajo “informal”, es decir, trabajo sin regulación legal, pero que por su dimensión e importancia constituye un verdadero subsistema de relaciones laborales.

Hoy es una época de profundas transformaciones de la realidad, el estudio universitario del derecho laboral debe necesariamente abrirse a un debate sobre diversos tópicos de política laboral. El debate sobre flexibilidad, desregulación, desempleo, etc., se superpone al análisis jurídico formal propiamente dicho³⁷.

Por ello, si bien es cierto existe la tendencia a reafirmar el carácter protector del Derecho del Trabajo y su naturaleza autónoma, habiéndose denunciado “la existencia tanto de piélagos metodológicos como el hiperformalismo, como de “peligros de

³⁶ Sarlo O, entrevista citada.

³⁷ Ermida Uriarte O., *La enseñanza del derecho laboral en Uruguay* (ined.).

disolución de Derecho del Trabajo”, según la certera fórmula del profesor ALONSO GARCÍA, que en algunos momentos han amenazado con desvincular el razonamiento jurídico, sofocándolo bajo un magma de consideraciones (más o menos rigurosas) de índole económica, política, sociológica, etc.”³⁸, por otro lado existe un reconocimiento al hecho que la realidad social, económica y política juega un papel importante en el sistema de relaciones laborales y este contexto debe ser considerado en la enseñanza del Derecho del Trabajo. Así lo expresa Montoya Melgar, “Si la “esencia del Derecho del Trabajo” viene respondiendo desde la aparición de éste hasta hoy a un modelo definido (en el que el objeto regulado es el trabajo personal, voluntario, dependiente y por cuenta ajena, la institución jurídica central del contrato de trabajo y junto a ella una constelación de relaciones complementarias a las que ya se aludió) lo que pudiéramos llamar aspectos “existenciales” del Derecho del Trabajo penden de la cambiante realidad política, económica y social.”³⁹

Y como también señala María Emilia Casas Baamonde, “La enseñanza del Derecho del Trabajo abandonará, de este modo, su habitual aislamiento en los repertorios legislativos y jurisprudenciales y en las construcciones doctrinales... para mostrar el fenómeno jurídico en su realidad de elemento constitutivo y factor institucional de la vida económica y social, ligado a los cambios, transformaciones y contradicciones de la misma.”⁴⁰

Trazegnies opina coincidentemente que “Un curso de Derecho Laboral no se reducirá a exponer la ley o a efectuar incluso algunos desarrollos “doctrinarios” sino que explicitará el juego de intereses en lucha, los “modelos” implícitos de empresa que constituyen los presupuestos básicos de los trabajadores, de los empresarios y del legislador y los costos sociales de los distintos medios de solución de controversias laborales, etc.”⁴¹

• El papel del docente de Derecho del Trabajo.

La responsabilidad que recae en los docentes de Derecho del Trabajo de determinar qué tipo de jurista es el que la Universidad y la Sociedad desean formar podrá obtener respuesta en la medida que estén preparados para enfrentarla; por ello en los planes de reforma universitaria se asigna especial relevancia a la formación docente, que es en definitiva la figura central del proceso de transmisión de la enseñanza.

“Ya hemos dicho que el investigador y docente del Derecho del Trabajo ha de ser, desde luego, un técnico en Derecho; pero no sólo eso. También hemos dicho que ha de ser crítico o “censor” (en la terminología de Bentham), que valore “desde fuera” –desde la perspectiva de su adecuación moral, política, económica o social- el Derecho.” Tal valoración “implica en el valorador un cierto grado de conocimiento

³⁸ M. Alonso García. Peligros de disolución de Derecho del Trabajo, “CPS”, número 35.

³⁹ Montoya Melgar, Alfredo. Sobre el Derecho del Trabajo y su Ciencia, en Revista Española de Derecho del Trabajo, nº 58, Civitas, marzo-abril 1993.

⁴⁰ María Emilia Casas Baamonde, Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo, en II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, 1985.

⁴¹ Trazegnies, Fernando. La enseñanza del Derecho como actividad subversiva. En II Conferencia sobre la enseñanza de Derecho y el Desarrollo, Lima, 10 al 13 de enero de 1973. Pontificia Universidad Católica del Perú, 1975.

acerca de la realidad social, económica, etc., sobre la que incide y en la que se inserta el fenómeno jurídico.”⁴²

Otro tema que preocupa en la enseñanza del derecho del trabajo en América Latina es la aproximación ideológica a la materia, porque es evidente que el derecho del trabajo está cargado de opciones ideológicas y valorativas. Consideramos –que más allá de toda libertad de cátedra- es indispensable que el docente sepa transmitir con rigor los productos de su tarea científica y evite la retórica social. Como ha expresado Goldin, “el criterio de éxito de un profesor comprometido no consiste en lograr que los alumnos piensen como él, sino, simplemente que piensen. Para ello es importante que los alumnos perciban que al dar clase, el profesor está haciendo un ejercicio de pensamiento crítico en libertad... Me parece evidente que el docente no puede imponer su pensamiento por lo mismo que mal puede pretender convertir a un alumno de derecha en uno de izquierda o viceversa; sí ha de procurar –he allí de nuevo el criterio de éxito de la enseñanza- que si su alumno es de derecha, piense críticamente desde la derecha; si es de izquierda, que lo haga desde allí, también críticamente”⁴³.

• **Actualización de la currícula de Derecho del Trabajo.**

No es posible, por lo tanto, operar sobre la realidad tan compleja reseñada sin conocerla con la mayor precisión posible. Actualizar los estudios del derecho del trabajo es condición indispensable para operar en el mundo del trabajo y encontrar respuestas que permitan solucionar los problemas que surgen cotidianamente. La enseñanza del derecho, y en especial del derecho del trabajo (por su especial contacto con la realidad) debe buscar el “equilibrio entre el saber teórico y práctico, enfatizado en la solución de problemas”⁴⁴.

El abogado laboralista no es simplemente un profesional con alto conocimiento jurídico en el mundo del trabajo; es básicamente un “operador” en el sistema de relaciones laborales. Como ha expresado Sarlo, es frecuente la expresión de los estudiantes y prácticos del derecho, según la cual “el profesor Fulano es muy bueno haciendo teoría, pero sus libros no sirven para resolver casos prácticos”⁴⁵.

Esta realidad es aún más evidente en los sistemas de relaciones laborales latinoamericanos, donde a causa del “legalismo” laboral, el abogado cumple generalmente la función de asesor en el conflicto y en la negociación, función que en otros países (especialmente los anglosajones) está confiada a profesionales no necesariamente abogados. La función del abogado laboralista se desarrolla en contacto continuo con la realidad (realidad particularmente compleja en el mundo del trabajo latinoamericano donde cohabitan trabajo legal, trabajo informal, trabajo ilegal y desempleo) y los continuos cambios plantean problemas que deben ser resueltos con celeridad. El abogado latinoamericano no sólo debe ser formado como jurista, sino también como experto que debe resolver problemas con rapidez.

⁴² Montoya Melgar, Alfredo. Sobre el Derecho del Trabajo y su Ciencia, en Revista Española de Derecho del Trabajo, n° 58, Civitas, marzo-abril 1993.

⁴³ Goldin Adrián, (Reportaje a cargo del profesor Juan Raso).

⁴⁴ Martínez Sandres F. y Sarlo O.L., ob. cit. p. 134.

⁴⁵ Sarlo O., Director de la Unidad de Apoyo Pedagógico de la Universidad de la República (Uruguay), entrevista del 20.2.02.

En este sentido “la formación del jurista y su función en la sociedad moderna es el tema de fondo que debe presidir cualquier reflexión sobre la enseñanza del Derecho⁴⁶, el profesor de Derecho del Trabajo he de dar necesaria respuesta a la pregunta qué tipo de jurista es el que la Universidad (y la sociedad) desea formar.”⁴⁷

Como ha expresado el profesor chileno Witker “el desideratum es imprimirle a la enseñanza del derecho un carácter problemático. El derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable, constituido en sistema, sino como un conjunto de problemas ordenados de manera variable, para las cuales hay respuestas o intentos de respuesta más o menos temporales y que obedecen a opciones de valores frente a una situación determinada. Lo anterior implica que un aprendizaje activo del derecho se inscribe en una concepción fundamentalmente problemática. La clase para a ser una búsqueda de carácter colectivo (grupo o curso), conectada a situaciones sociales en las que el fenómeno jurídico opera reproduciendo en el aula los mecanismos reales de producción del derecho”.⁴⁸

En las facultades latinoamericanas, además de las asignaturas teóricas, existen los cursos de **práctica forense** (generalmente un curso anual durante dos o tres años). La primera observación que hay que efectuar es que los cursos de práctica forense están separados de los cursos teóricos: es decir que los docentes, los programas, la metodología de la “práctica docente” son completamente independientes de los cursos teóricos.

En el caso específico del derecho del trabajo, los cursos de práctica se desarrollan por su propia cuenta, sin que generalmente existan métodos de cooperación entre los profesores de derecho del trabajo y los de práctica forense, los cuales se limitan, en un curso general de práctica, a enseñar en pocas horas modelos de contratación y de presentación de demandas judiciales. También en términos generales debe señalarse que los docentes de práctica forense tienen a veces una formación general civilista o procesal, que muchas veces no incluye una verdadera capacitación en lo “laboral”.

La segunda observación que debe efectuarse a los cursos de práctica forense es que ellos en realidad no son una aproximación concreta a la realidad de la vida, sino que constituyen disciplinas “que se pretenden prácticas: práctica del proceso civil, práctica del proceso penal, práctica del proceso del trabajo⁴⁹. La idea originaria al crear estas disciplinas “prácticas” era la de vincular la enseñanza teórica con el lado práctico de la formación universitaria. Se pretendía superar así la histórica diferencia de las universidades latinoamericanas entre los conocimientos aprendidos en el aula y la vida del foro. La idea no era mala, pero los resultados en general fueron pobres, porque lo que se pensó como práctica, se volvió en teoría. Hoy la mayoría de las facultades de derecho tienen por lo tanto cursos de “teoría de la práctica procesal”, en los cuales los docentes enseñan modelos de demandas y hacen estudiar en libros que contienen

⁴⁶ María Emilia Casas Baamonde, Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo, en II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, 1985.

⁴⁷ Montoya Melgar, Alfredo. Sobre el Derecho del Trabajo y su Ciencia, en Revista Española de Derecho del Trabajo, n° 58, Civitas, marzo-abril 1993.

⁴⁸ Witker J.V., *Metodología de la Enseñanza del Derecho*, Bogotá, 1987, pp. 43 y 44.

⁴⁹ Ferreira Sobrinho J.W., ob. cit., p. 68.

recetarios de escritos judiciales. Difícilmente un profesor universitario lleva al alumno para asistir a una audiencia, visitar un sindicato, asistir a una negociación colectiva entre empresas y trabajadores. Falta tiempo y el profesor debe cumplir con sus deberes docentes. Las apariencias del juicio sustituyen la realidad del juicio⁵⁰.

• Situación del curso de Derecho del Trabajo.

Puede afirmarse en términos generales que la tendencia de las reformas universitarias latinoamericanas apuntan generalmente a reducir el estudio del derecho del trabajo a un curso básico semestral o dos “módulos” cuatrimestrales, completando la formación (para los estudiantes orientados hacia la misma) con un segundo curso opcional o más cursos opcionales (en algunos se incluye la seguridad social como curso separado). Los cursos de post-formación pueden a su vez ser aún más especializados (derecho individual, derecho colectivo, derecho del trabajo de los funcionarios públicos, seguridad social, etc.).

La idea de este nuevo modelo de enseñanza, con una parte general común y una parte elegida por el propio estudiante evidentemente contribuye a estimular las decisiones y por lo tanto las vocaciones de los futuros profesionales. Además esta estructura piramidal, con una amplia base común que va reduciéndose en los cursos orientados y culmina en los postgrados, permite una mayor personalización de la enseñanza (hay una más estrecha vinculación entre el profesor y el alumno en los cursos orientados) y consecuentemente un más intenso contacto con la realidad.

Sin embargo, en este modelo de enseñanza muchas veces el primer ciclo básico y común es insuficiente para estimular la atención y la vocación hacia el derecho del trabajo. Refiriéndose en particular a la enseñanza del derecho laboral en el modelo argentino, Goldin expresa que la materia del ciclo básico –“Elementos de Derecho del Trabajo” (cuatro meses de duración)- es “una visión ligera y sinóptica del derecho positivo” y es para muchos alumnos “la única aproximación que han de tener a esta materia a lo largo de su carrera de grado”. La segunda etapa es mucho más profunda: Teoría General del Derecho del Trabajo (dos meses), de Derecho de las Relaciones Individuales del Trabajo (4 meses), de Derecho de las Relaciones Colectivas del Trabajo (tres meses) y de Seguridad Social (4 meses), pero “lamentablemente cada vez son menos los alumnos que eligen la orientación de Derecho del Trabajo” precisamente por la preparación “ligera” del curso básico⁵¹.

No es del caso extendernos más en esta oportunidad respecto de la Enseñanza del Derecho del Trabajo en América Latina pues el objeto del presente trabajo es presentarlo en la Universidad de Pennsylvania, EE.UU., oportunidad en que, al igual que nosotros, otros profesores deberán tratar esta materia en sólo un día.

Creemos, sin embargo, que ya no solamente nosotros sino otros profesores de América Latina –aparte de todos aquellos a quienes les hemos consultado en esta oportunidad- continuarán investigando sobre este tema que consideramos merece una profunda atención, pues de las reformas que pudieran efectuarse, producto de dicho análisis, podrá lograrse un “agornamento” del Derecho del Trabajo.

⁵⁰ ídem.

⁵¹ Goldin Adrián, (Reportaje a cargo del profesor Juan Raso).