

Un nuevo enfoque pedagógico para la Capacitación Judicial en América Latina

Introducción

La capacitación judicial...

a) ...desde el punto de vista de la concepción sobre la educación

1. *El optimismo pedagógico*
2. *La pretendida neutralidad del acto educativo*
3. *Escasa o nula preocupación por los procesos informales de capacitación*
4. *El concepto de participación asociado más a un "activismo metodológico" que a un real compromiso con la transformación*
5. *Profundo divorcio entre capacitación y la actividad de investigación*
6. *El curso presencial como oferta preponderante*

b) ...desde el punto de vista político – institucional

1. *El aislamiento de la capacitación respecto de los espacios de poder dentro de la institución. Baja incidencia como espacio promotor de cambios*
2. *Poca claridad respecto a la articulación entre la capacitación, la política de personal y la carrera judicial*
3. *Las imágenes intra-institucionales acerca de la capacitación: beneficio al personal; recreación; castigo*
4. *Tendencia endogámica como modalidad de respuesta defensiva hacia "el afuera"*
5. *La dependencia y conformación del ámbito de capacitación: un progresivo fenómeno de atomización*

c) ...desde el punto de vista del diseño y la gestión

1. *¿Se detectan necesidades o se relevan demandas?*
2. *Algunos comportamientos recurrentes: el cortoplacismo; la improvisación; la tentación a las "modas"*
3. *Escaso impacto de los resultados de la capacitación en el contexto laboral*
4. *Tendencia a mormatizar, formalizar estructuras y procedimientos para el área. Escasa capacidad para dar respuesta frente a los procesos de cambio*

d) ... y los otros ámbitos de formación y capacitación

1. *Las falencias de la formación universitaria de grado respecto al quehacer judicial*
2. *La expansión de la oferta de capacitación por fuera del Poder Judicial: posgrados, maestrías, cursos de especialización*

A modo de cierre y apertura

Bibliografía

Introducción

El campo de la capacitación judicial en la región presenta en la última década una notoria expansión. La creación (o recreación) de escuelas judiciales, el alcance del componente capacitación previsto en los proyectos de financiamiento y cooperación internacional para las reformas en justicia, el creciente interés de grandes consultoras sobre el tema, la realización de congresos y otras actividades nacionales e internacionales referidos exclusivamente a esta materia, la aparición de una nutrida oferta de posgrados y maestrías desde ámbitos universitarios, son indicadores claros de esta tendencia.

Es necesario –casi urgente– enriquecer y profundizar la reflexión acerca de la capacitación judicial para orientar y dar sentido a esta expansión.

Por otro lado, el escenario de transición por el que atraviesa la mayoría de los sistemas judiciales de América Latina demanda un nuevo rol para la capacitación: convertirse en una real y potente herramienta de gestión institucional, abandonando así el papel “decorativo” que en muchos casos parece caracterizarla. En contextos turbulentos, de fuertes cambios, en definitiva, de crisis, la capacitación además de funcionar como uno de los instrumentos para el logro de los objetivos institucionales, debe convertirse en una estrategia que coadyuve a la definición de esos objetivos. Y aquí radica su nuevo protagonismo.

Lo dicho implica abandonar una concepción ingenua respecto de la capacitación judicial –concepción generalmente disfrazada con el ropaje técnico-didáctico–, para asumir su función política. El empeño actual no debería pasar sólo –ni siquiera principalmente– por mejorar la calidad *intra-curso*. Reducir el análisis de la capacitación al acontecimiento y resultados de los cursos es reforzar el costado reproductor de la educación, debido a que esta intervención tiene lugar en un marco institucional con tradiciones, con pautas de acción y de interacción fuertemente consolidadas. Es decir con una cultura organizacional determinada y determinante.

Intentar desocultar y revalorizar la función política y estratégica de la capacitación judicial, en este contexto de cambio y de diversificación de ofertas, es el objetivo principal de estas páginas. En síntesis, en esto consiste el

nuevo enfoque pedagógico aludido en el título. Para ello, y a modo de esquema organizador del trabajo, hemos analizado –aunque obviamente no en forma exhaustiva– la variada y compleja gama de problemas que presenta hoy el panorama de la capacitación judicial en América Latina.

Las nuevas teorías acerca del fenómeno educativo, en particular las que refieren a la capacitación en las organizaciones, más nuestra experiencia en este campo – y por supuesto también nuestros propios errores– han abonado este análisis. Esperamos que resulte un aporte para renovar la reflexión y la práctica en materia de capacitación judicial.

La capacitación judicial...

a) ...desde el punto de vista de la concepción sobre la educación

1. *El optimismo pedagógico:*

El concepto de “optimismo pedagógico” sintetiza la visión de la educación como palanca y motor de cambio, tanto social como individual. Si bien desde hace algunas décadas gran parte de la literatura pedagógica ha insistido en desmontar esta relación causal tan directa y unidimensional (poniendo en evidencia, por ejemplo, el fracaso de la educación formal como instancia decisiva en el acceso a “la cultura” de las capas sociales menos favorecidas), lo cierto es que esta concepción de la educación sigue operando como presupuesto fuertemente consolidado tanto en el discurso (imaginario) popular, como en gran parte de quienes toman decisiones en ámbitos educativos.

Lo anterior no implica negar el peso que tiene la variable educación en los procesos de cambio (cualquiera sea la dimensión que éste adquiera y el contexto desde el cual se lo propone), significa justamente asumirla como variable y desde allí conjugarla necesariamente con otro conjunto de factores a fin de promover y facilitar el cambio.

El error de ponderar desmesuradamente los efectos de la acción educativa para el logro de cambios trae aparejado otro problema: la simplificación del análisis respecto de la situación a cambiar. En otras palabras, se aplica la misma lógica pero en sentido inverso: si la solución de los problemas viene por el camino de la educación, entonces los problemas se originan por su carencia.

Forzando más este razonamiento (si se quiere, para cerrar el círculo vicioso) podríamos agregar otra consecuencia: la ausencia de los resultados esperados no puede menos que ser analizada desde el mismo mirador, es decir: falló la acción educativa implementada. Con lo cual se retroalimenta el circuito.

Queda claro, entonces, cómo opera este preconceito acerca de la educación como instrumento privilegiado para el cambio: anticipa y reduce las estrategias del cambio; limita el análisis del problema y –en tanto forma parte del sistema de creencias del cual se parte- inevitablemente se convierte en criterio para interpretar la experiencia (los resultados). Es decir, los fracasos, antes que debilitar las convicciones, las refuerzan: se necesitan más y mejores acciones educativas.

Concretamente para el campo de la capacitación judicial, el optimismo pedagógico, nos sirve como *analizador* desde el cual revisar la forma en que la acción educativa se asume en dicho ámbito.

¿Cuáles serían en el ámbito judicial los indicadores de esta concepción “optimista”? La lectura, ya sea directa o entre líneas, de los discursos fundantes de los centros, escuelas o ámbitos similares de formación judicial, o simplemente las palabras de apertura de las actividades de capacitación, ponen en evidencia la fuerte convicción acerca de la acción educativa como generadora de cambios en la justicia. También lo es la insistencia en depositar en la inadecuada formación universitaria gran parte de la culpa respecto al desempeño de los operadores del sistema. Asimismo, los programas de capacitación vinculados a los procesos de reforma por los que atraviesa el sector, brindan variados ejemplos al respecto. Gran parte de estas reformas incluyen como estrategia para la preparación del cambio programas de capacitación –con mayor o menor grado de

sistematización, inversión y profundidad-. La implementación de estos procesos de transformación deposita en la capacitación muchas de las expectativas de éxito.

Haciendo un paralelismo podríamos decir que, así como están los que creen que el cambio está dado por la aprobación de la ley (“optimismo legal”), desde la perspectiva del optimismo pedagógico, existiría la convicción de que el pasaje de los operadores por el programa de capacitación es garante del cambio.

En síntesis, a través del optimismo pedagógico se pone en evidencia una tendencia reduccionista para analizar e intervenir en la realidad.

2. La pretendida neutralidad del acto educativo

En el ámbito de la capacitación judicial, la educación se concibe –por lo menos desde el discurso formal- como un espacio ajeno a los intereses personales, incontaminado, carente de conflictos de poder, es decir, a-político.

Al desvincularlo de su carácter ideológico, el proceso de enseñanza– aprendizaje se concibe como una actividad técnica, objetiva, destinada a transmitir “verdades”. El positivismo como doctrina general y la psicología conductista con sus prescripciones respecto al aprendizaje han sido en gran parte responsables de esta tradición educativa.

Esta perspectiva obstruye y limita el análisis de la educación ya que saca de contexto al proceso educativo, acentuando el carácter reproductor de la educación. Reconoce sólo el plano de lo explícito, impidiendo el análisis acerca del contenido implícito del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, todo lo que se enseña y se aprende por fuera del currículo oficial.

En el campo de la didáctica, las investigaciones y teorización acerca del Currículum lo han abierto como un área de la actividad docente que supera en mucho al concepto de *programa o contenidos*. En el acto pedagógico, además de los contenidos y con mucha más fuerza que éstos, se aprenden modelos y pautas de interacción, se

transmiten valores, certezas y temores, lo que está bien y lo que está mal, lo que es importante y lo que no. Se aprende una determinada manera de posicionarse frente al conocimiento, se aprende una determinada manera de aprender.

El currículum *formal* se complementa entonces con el currículum *nulo*: aquellos contenidos (en sentido amplio) sobre los que decididamente no se enseña; el *oculto*: todo aquello que se enseña y no responde a lo formalmente acordado. La sumatoria de todo configura finalmente el currículum *real*.

3. Escasa o nula preocupación por los procesos informales de capacitación

Siguiendo la línea de lo expuesto en el punto anterior, pero situándonos ahora por fuera de los espacios de aprendizaje intencionalmente definidos (cursos, seminarios, etc), una visión restringida de la *educación profesional* nos remitiría a la siguiente clasificación: la universidad primero y el ámbito institucionalizado de capacitación judicial después, son los espacios destinados a la formación de los operadores judiciales, mientras que la institución laboral (juzgados, tribunales, fiscalías, defensorías, etc.) se convierte en el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos.

Nadie duda que esta división es abstracta y falaz. Lo llamativo es entonces que la capacitación judicial no incluya como objeto de estudio y campo de acción el proceso de formación que los operadores reciben en el ámbito institucional en el que se desempeñan.

La idea que la universidad no forma a los abogados para el trabajo judicial se ha sostenido tanto que parece ser a esta altura una verdad de hecho. (Sin animarnos a rebatir por completo esta premisa, en otro punto intentaremos cuestionarla cambiando completamente la línea argumental de este supuesto.)

Por otro lado, desde los ámbitos de capacitación propios del Poder Judicial tampoco existe una oferta sistemática destinada a la formación de los operadores de manera que éstos se inserten en el campo laboral con las competencias básicas necesarias para el desempeño profesional específico.

De esto resulta entonces que el ámbito de formación profesional por excelencia lo brinda la misma institución (ámbito laboral), en cuanto ambiente de modelación de prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción socio-profesionales.

Ampliando aquella visión restringida, identificamos dos fases y ámbitos principales de formación de los operadores judiciales:

- la *preparación inicial o de grado* y – con distinto grado de sistematización– *la oferta de capacitación* ofrecida por los centros o escuelas del poder judicial y
- la *socialización profesional*, que se desarrolla en el espacio institucional, es decir en los puestos de trabajo en los que finalmente los operadores aprenden las “reglas” del oficio.

Podríamos complejizar aún más este panorama, incluyendo una fase previa a las anteriores, mucho menos explícita que éstas, pero que para las profesiones llamadas “clásicas” no deja de tener incidencia en la configuración del modelo profesional: los estudiantes se acercan a la carrera con un “fondo de saber” (C. Davini, 1995) acerca del rol, internalizado en gran medida a través de la influencia del ambiente, en particular de modelos familiares o cercanos que funcionan como referentes, que disparan una proyección del ideal profesional. Este modelo “irracional” se va deconstruyendo y construyendo progresivamente a lo largo del pasaje del estudiante por la carrera. Sin embargo, las investigaciones de corte clínico sobre la práctica profesional han puesto en evidencia el carácter recurrente de este fondo de saber como guía para la acción de los egresados al momento de enfrentar los primeros problemas del trabajo.

Analizando los efectos formativos de la práctica laboral, puede afirmarse que la educación profesional formal es una “empresa de bajo impacto” (E. Terhart, 1987), de resultados generalmente débiles en particular como promotor de cambio en las instituciones laborales. El contacto progresivo con la práctica laboral lleva a los noveles profesionales a una adaptación a sus estructuras (*shock* de la práctica).

Además, a través de la socialización profesional, las personas incorporan: estrategias para construir su propia carrera, para pensar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su imagen (respecto de sí mismos y hacia los demás); una forma particular de vincularse con la autoridad; rutinas y rituales como unidades repetitivas de acción y matrices de significados que regulan la distribución del espacio y del tiempo, y determinan qué es prioritario y qué es legítimo. *“Generalmente, el ingresante (al Poder Judicial) está más que dispuesto a tirar por la borda todo lo que pudo haber aprendido –mal o bien- dentro de las escuelas de Derecho para absorber lo más pronto posible las rutinas, los trámites y los “secretos” de la organización a la que ingresó. El intuye –no sin razón- que su estabilidad laboral y su éxito dependerán mucho más de ese conocimiento y de su capacidad de adaptarse a él y admitirlo como la cultura oficial.”* (A. Binder, 1999)

No considerar las particularidades que presenta la institución laboral como ámbito de formación profesional, tiene para el caso de la capacitación judicial otra connotación que merece ser planteada: los centros o escuelas judiciales por lo general están insertos en la institución laboral (Poder Judicial). Esto implica, en la conceptualización de Bourdieu, una forma de generar el *habitus* profesional, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

4. El concepto de participación asociado más a un “activismo metodológico” que a un real compromiso con la transformación

El discurso pedagógico en capacitación judicial está fuertemente influenciado por el concepto de “participación” en el sentido de una propuesta metodológica que promueva el *aprender haciendo*. Abandonando así el estilo tradicional, academicista de enseñanza asociado al ámbito universitario.

Estas propuestas innovadoras forman parte de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva. Surge a principios del siglo XX, aunque adquiere mayor relevancia luego de la Segunda Guerra Mundial, como reacción a la enseñanza tradicional, caracterizada por el autoritarismo, por desconocer los nexos entre motivación y

aprendizaje y cuya eficacia, por ser magistrocéntrica, descansa en *“el poder de requerimiento del oficiante”* (J. Palacios, 1995), asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo, la memorización y la disciplina.

Si bien esta corriente se origina como una crítica a la educación del niño, pronto y justificadamente sus aportes impactan en los diferentes niveles de la enseñanza. La nueva pedagogía propone una profunda modificación de la relación docente alumno: el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es un *facilitador* del libre desarrollo de sus alumnos.

El autogobierno es una práctica corriente en la Escuela Nueva pues su capacidad terapéutica es muy valorada, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta, ocasiona menos resentimientos que la imposición autoritaria, enseña la democracia y la solidaridad.

En este marco, los métodos necesariamente cambian: la exposición se descarta, el alumno deja de considerarse un sujeto pasivo para ser un sujeto activo, la participación y la acción se convierten en vías exclusivas para el aprendizaje.

Esta breve reseña de características de la Escuela Nueva –que por supuesto no agota su programa de renovación- sirve para mostrar cómo los preceptos de esta corriente pedagógica están presentes hoy en las propuestas de capacitación judicial.

Pero lo interesante de la corriente que venimos describiendo es que estuvo vinculada a un proyecto de cambio que superaba los límites de la relación y del contexto educativo. Su propósito fue mayor: preparar ciudadanos libres, comprometidos, responsables, para asumir y sostener un proyecto de vida pacífico, democrático. No es relevante aquí discutir en qué medida lo logró.



Lamentablemente, muchos de los preceptos de la nueva pedagogía se han convertido en frases hechas, lugares comunes en el discurso educativo. Con suerte alcanzan a instalarse como recurso didáctico vigente en los cursos, pero no logran trascender los límites del aula. Así, las propuestas participativas suelen caer fácilmente en un activismo metodológico “intra-curso”, cercenando el alcance del concepto *participación*.

En los cursos y otras actividades de capacitación judicial se intenta superar formas de trabajo y de vinculación entre los operadores, proponiendo actividades novedosas, motivantes, divertidas, abriendo canales de comunicación entre los operadores, generando vínculos afectivos. Sin embargo, se trata de logros que la mayoría de las veces quedan en el haber de la escuela de capacitación y no logran trasladarse al ámbito del trabajo. Es decir, no impactan en el contexto laboral, tema del que nos ocuparemos particularmente en otro punto.

5. Profundo divorcio entre capacitación y la actividad de investigación

La concepción de la educación como una actividad neutra, objetiva, destinada a transmitir verdades, esta unida a una determinada manera de producción del conocimiento. Es decir, esta concepción sustenta una división de roles y ámbitos: el de la producción de los conocimientos (ámbito científico), el de su transmisión / enseñanza (ámbito educativo) y el de aplicación (la realidad).

Desde este esquema, quienes trabajan con problemas prácticos no son “investigadores” respecto de su propia práctica, sino “aplicadores” de los preceptos teóricos y técnicos científicamente elaborados. Siguiendo a D. Schön, *“desde la perspectiva de la racionalidad técnica, un profesional práctico competente se preocupa siempre por los problemas instrumentales. Su competencia profesional consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferentemente científica, a la solución de los problemas instrumentales de la práctica”*.

La división de roles y ámbitos mencionada opera, en el fondo, como un obstáculo para convertir el espacio de trabajo en un ámbito de investigación y en consecuencia de capacitación. Se deduce de esto una determinada manera de concebir la relación teoría – práctica.

Por ejemplo: fácilmente resulta ver que hay juzgados que tienen un mejor rendimiento que otros, que no tienen problemas de relación interpersonal, etc., o simplemente respecto a casos judiciales similares, hay diferencias (no digamos de criterio, más bien de resolución operativa, administrativa) que ponen en evidencia la necesidad de revisar, reflexionar sobre la práctica y sus resultados concretos. Sin pensar en costosos cursos, ¿no sería factible traducir esas prácticas en conocimiento comunicable, revisable, generando así proyectos de investigación llevados a cabo por los propios operadores? ¿No sería ésta una forma pertinente de generar evidencia empírica acerca del trabajo judicial que le permita a la capacitación superar esta función ambivalente en la que generalmente está instalada: o bien reproduce acríticamente rutinas o se instala en el plano del “deber ser” alejada completamente de la complejidad que presenta la realidad laboral judicial en nuestros días?

6. El curso como oferta preponderante

El curso tiene un valor innegable como modalidad educativa. Sin embargo, teniendo en cuenta lo que hemos venido planteando en los puntos anteriores, no resulta casual que hasta el momento, sea la vía casi exclusiva a través de la cual se ofrece capacitación al personal judicial.

El curso en aula es un ámbito pasible de ser “controlado”, refuerza la idea que para aprender es necesario ir a “otro lugar” diferente y en lo posible distante del trabajo. Brinda tranquilidad en tanto que -con alguna diferencia en el nivel de incertidumbre según el caso- todos saben lo que en ese ámbito ocurrirá y existe sobrada experiencia en los participantes acerca de la expectativa de su rol: se reactualiza el *contrato didáctico* que en forma implícita opera en los ámbitos educativos formales,

regulando la conducta de los actores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Complementando este análisis, podemos encontrar otras causas que explicarían este fenómeno: como difícilmente los cursos se insertan en una política de ascensos, de carrera, no plantean instancias de evaluación que pongan en riesgo la posición de los participantes.

Frente al planteo del curso presencial como oferta preponderante, aparece rápidamente la alternativa de la *educación a distancia*. Desde luego que esto es una alternativa que presenta un gran potencial pero de lo que estamos hablando no es que la actividad se realice presencialmente o a distancia, sino que la oferta de capacitación proponga alternativas al modelo tradicional de transmisión de conocimientos. Se trata de revalorizar aquellas actividades que, aunque no responden a las características clásicas de un curso, poseen un gran potencial educativo al proponer una forma diferente de apropiación de los conocimientos. Por ejemplo, la producción y circulación de trabajos, la sistematización de actividades de investigación referidas a la propia práctica, la organización de “ateneos” destinados al análisis y discusión de casos. Propuestas que, en definitiva, intentan romper desde adentro con una cultura del aislamiento y del secreto.

La cuestión no pasa solamente por innovar tecnológicamente (considerando este término en un sentido restringido, “hard”), sino por definir una política para la actividad de capacitación dentro de la organización y luego ver cuáles vías resultan pertinentes. La capacitación a distancia puede resultar, pensada desde una postura “equivocada”, un instrumento aún mucho más reproductor que el clásico curso.

b) ...desde el punto de vista político-institucional

1. El aislamiento de la capacitación respecto de los espacios de poder dentro de la institución. Baja incidencia como espacio promotor de cambios

En el ambiente empresarial, se encuentra generalizado el concepto de la *capacitación como herramienta de gestión del “negocio”*. Incluso ya es común el uso de este concepto en otros ámbitos organizacionales, tal el caso del Poder Judicial. Este concepto implica que dentro de las organizaciones la capacitación no es un fin es sí mismo sino un “medio para”. En otras palabras, es un área de servicios o área staff.

La interpretación más corriente de este concepto posiciona a la capacitación como uno de los recursos de la organización para el logro de sus objetivos. Los ámbitos de dirección y conducción definen qué se quiere lograr, la capacitación es receptora de esa demanda y opera en consecuencia. Si bien esto es muy cierto y válido (sobre todo cuando la organización tiene en claro sus objetivos, sus políticas, es decir, sabe adónde quiere ir - cosa que no resulta tan frecuente-), lo cierto es que se trata de una perspectiva *reactiva* de la capacitación.

Una interpretación mucho menos frecuente de este mismo concepto –la capacitación como herramienta de gestión- es aquella que destaca su función *pro-activa* dentro de las organizaciones. Esto implica asumir a la capacitación no sólo como espacio para transmitir contenidos, sino también para detectar problemas –presentes pero ocultos y futuros- y colaborar con propuestas de solución. Lo cual no es otra cosa que generar “insumos” para la definición de políticas.

Desde la primera perspectiva el centro de capacitación se “incrusta” en la organización; la segunda versión requiere una integración de la capacitación en la dinámica de las decisiones políticas.



La definición del rol que asume la capacitación como espacio institucional está muy relacionada no sólo con el tipo de organización de la cual se trate y con la misión a cumplir, sino también y fundamentalmente, con el contexto en el cual dicha organización está inserta (en términos empresariales hablaríamos de las “condiciones del mercado”). Es muy probable que si se trata de un contexto relativamente estable, la organización tienda a hacer más de lo mismo, en todo caso apuntará a superar estándares respecto de lo que viene haciendo. La capacitación ayudará para el logro de ese cometido. Su función es meramente técnica.

Por el contrario, si tanto la misión (en nuestro caso, administrar justicia), la materia prima (conflictos) y los procesos de producción (modos de resolución) son esencialmente “mutables”, sumado a -o como consecuencia de- contextos turbulentos, entonces la organización deberá asumir el cambio como situación estable y su estructura y su modo de funcionamiento deberá adaptarse a esta situación, no digamos ya para “liderar el mercado”, tan sólo para sobrevivir.

No se trata que en este último contexto la capacitación abandone su función clásica de brindar al personal las competencias para el trabajo, sino de ampliarlas, asumiendo explícitamente la dosis de *mediación institucional* que hay contenida en toda actividad de capacitación (E. Gore, 1996).

En contextos de cambio, si desde la capacitación no se trabaja políticamente, difícilmente se logre que los aprendizajes se trasladen al trabajo. Trabajar políticamente en capacitación implica reconocer que antes de ir sobre la solución del problema, la capacitación tiene la tarea previa de lograr que el núcleo de gente que va a estar involucrado en el proceso tenga una visión compartida del problema y acepte, aún mínimamente, ciertas estrategias de resolución que implican cambios en el trabajo, “*exige una percepción compartida de los requerimientos que surgen del nuevo contexto y cierto consenso respecto a las formas de encararlo...*” (E. Gore, 1996).

Desde esta perspectiva la capacitación es un espacio institucional que, además de favorecer el aprendizaje como fenómeno individual, lo convierte en organizacional.

2. Poca claridad respecto a la articulación entre capacitación, carrera judicial y política de personal

La selección, ascensos, remuneraciones, escalafón, la movilidad horizontal, la evaluación del personal, la definición de roles y funciones, la capacitación, son diferentes aspectos de la carrera judicial. En otras palabras, conforman la política de recursos humanos de la institución y, por lo tanto, deben resultar acordes y funcionales a la misión de dicha institución.

Lo que acabamos de decir –que no es otra cosa que un principio básico para las ciencias de la administración- resulta casi una obviedad. Pues bien, la pregunta es entonces ¿por qué la institución judicial está tan distante respecto de su aplicación? No es nuestra intención abordar el campo de análisis que se abre al plantear este interrogante. Sólo nos interesa en la medida que nos permite reforzar la perspectiva política-institucional de la capacitación.

Entre otras cosas, los resultados de la capacitación se ven favorecidos u obstaculizados por un conjunto de condiciones institucionales. Toda institución, más allá del discurso oficial, da señales concretas sobre la importancia de la capacitación como instrumento de cambio, desarrollo y progreso a través de esas “condiciones”. Pensemos, por ejemplo, todo lo que nos dice acerca de la capacitación del personal, la política de la “dedocracia” para los nombramientos, o la antigüedad como variable clave para los ascensos. O pensemos todo lo que sugiere la realización de cursos en los cuales la evaluación sólo se preocupa por recolectar la opinión de los participantes respecto de la actividad ofrecida, sin que su resultado tenga prácticamente ningún otro impacto. En fin, los ejemplos que ponen de manifiesto la falta de coherencia y de articulación abundan.

3. Las imágenes intra-institucionales acerca de la capacitación: beneficio al personal; recreación; castigo.

Una de las consecuencias de los problemas que venimos mencionando es la generación de imágenes que –implícitamente- permiten decodificar la

función de la capacitación en la organización. Estas imágenes dan cuenta, en realidad, de una determinada cultura respecto a la capacitación.

Es muy frecuente que cuando en la institución no existe una política de capacitación, ésta termina usándose como reconocimiento al mérito, ya que usualmente las actividades de capacitación vienen asociadas a viajes, contactos personales con otros referentes institucionales o extra-institucionales, etc. En fin, se la concibe como premio.

La contracara de esa imagen asocia a la capacitación con el castigo, en tanto la cultura imperante muestre que los que reciben capacitación son los que no sirven, los que no saben, los que se equivocan. En esta línea, es muy frecuente que una actividad de capacitación sea el recurso al cual se echa mano también cuando no se sabe cómo resolver los problemas (y peor aún, cuando tampoco se sabe cuál es el problema!). Lo cierto es que la capacitación queda asociada al desprestigio y al conflicto.

Una variante interesante es la capacitación “porque sí”. Es el caso de una política que, disfrazada de progresista –y muchas veces imbuida de las mejores intenciones–, define como mandato que hay que hacer capacitación. Se llega incluso a estimar y normatizar la tasa anual de horas/hombre de capacitación que la organización debe cumplir. Lo peor es que se cumple y se exhibe con orgullo dicho logro como indicador de organización moderna. Los resultados de ello suelen ser, por ejemplo, la capacitación “a piacere”, en donde a discreción se elige de una extensa lista de cursos y donde la distribución para la asistencia se hace en función de la estadística. Otro ejemplo diferente al anterior (aunque perfectamente complementario ya que muchas de estas “imágenes” pueden coexistir en una misma institución) es el caso “a mí me mandaron...”. Con esta frase se quiere poner en evidencia una respuesta muy común cuando la capacitación es impuesta y no sentida como necesidad: generalmente concurre aquel cuya ausencia en el lugar de trabajo pasa más desapercibida (difícilmente se trate del destinatario clave).

La capacitación asociada al poder es otra versión que vale destacar y que puede analizarse desde dos ángulos: uno, supone una cuota de poder por parte de quién “reparte” o decide quién se capacita. Esto se asocia a la imagen de premio, que describíamos más arriba. Si bien ser merecedor del premio tiene su valor, nada despreciable es el valor que tiene poder repartirlo. El otro ángulo de esta última versión está dado por el poder que presupone ser poseedor de los conocimientos, sobre todo en contextos institucionales en los cuales prevalece la incomunicación, la compartimentalización y el secreto.

4. Tendencia endogámica como modalidad de respuesta defensiva hacia “el afuera”

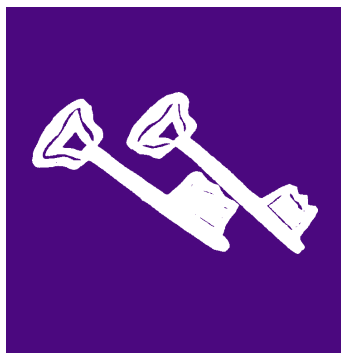
Lo que hemos venido exponiendo habla claramente de la ausencia de una política institucional “racional” respecto a capacitación. Sin embargo, al focalizar nuestra atención en el funcionamiento de los centros o escuelas judiciales, detectamos la tendencia a determinados comportamientos que bien podrían configurar políticas puntuales en la materia.

Al amparo de la filosofía “nadie mejor que un juez para capacitar a otro juez”, se ha instalado –sobre todo en los espacios de capacitación con mayor desarrollo organizacional– un comportamiento endogámico que regula, en gran medida, la dinámica de las escuelas judiciales.

“La noción de endogamia, pretende describir un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento y empobrecimiento de la producción. Construidas a través del fortalecimiento de los lazos primarios entre sus miembros y alimentadas por la imagen de una “gran familia”, las relaciones endogámicas se constituyen en progresivo sistema defensivo frente a la desconfianza hacia otras instituciones particulares y/o el contexto en general. La endogamia funciona como capa protectora generando puntos enquistados de difícil remoción...” (C. Davini, 1995)

Como se mencionó más arriba, la justificada pretensión de las escuelas judiciales de diferenciarse de las universidades respecto de su función académica y su metodología de enseñanza tradicional, es uno de los argumentos que explican (en el nivel de lo explícito) el arraigo de esta política. Lo es también el hecho que las prácticas propias del quehacer judicial no son materia de estudio en la universidad y así (es decir, con esta política) se pretende revalorizar un conjunto de saberes prácticos del cual son portadores los operadores judiciales.

Estamos de acuerdo. Sin embargo, estos planteos no justifican la tendencia endogámica, puesto que ella conlleva un riesgo (en el cual es muy fácil caer) y es el de devenir en comportamiento corporativo.



Frecuentemente, al pensar este tema rápidamente se polariza la cuestión. Algo así como: ¿quién está más habilitado para capacitar a los operadores judiciales, el Poder Judicial o la Universidad? Sucede que esta disyuntiva está anclada en un concepto restringido de la capacitación (tal como lo hemos venido sosteniendo en algunos puntos de arriba). Es decir, no se trata de tener que elegir entre cursos en los cuales o bien se transmiten pautas prácticas o bien se transmite pura teoría. Ni siquiera se trata de que la única vía sean los cursos. Entonces, cuando se enriquecen las posibilidades y las modalidades de la capacitación, resulta más fácil percibir lo inadecuado de la disyuntiva. Son aportes complementarios y no excluyentes, sin que esta complementariedad signifique exigir o pretender que cada ámbito pierda su especificidad.

A esta altura parece inevitable plantear un tema que no siempre se tiene en cuenta cuando se discute el punto que nos ocupa: ¿no es una realidad generalizada en nuestra región que muchos jueces y funcionarios judiciales son también profesores universitarios? Podemos invertir la pregunta, por las dudas el orden de los factores ocasione

algún resquemor, ¿no es una realidad generalizada en nuestra región que muchos profesores universitarios son también jueces y funcionarios judiciales? ¿Cómo haríamos entonces para escindir estos ámbitos, si no es asumiendo que estas personas sufren un problema de doble personalidad? ¿No estamos asumiendo y reforzando con esta disyuntiva una espuria división entre teoría y práctica?

Para no irnos de tema (puesto que estábamos analizando esta cuestión como política institucional), estos planteos se abordarán con más detalle al hablar de la formación universitaria.

5. La dependencia orgánico-funcional y la conformación del ámbito de capacitación: un progresivo fenómeno de atomización

Más allá del grado de desarrollo institucional de este ámbito (Escuela, Centro, Área), lo que generalmente se observa es su dependencia de la Corte. En cuanto a su conformación, encontramos que están en un alto porcentaje integrados por personal del Poder Judicial, preferentemente jueces para los cargos claves, sin incluir otras profesiones que no sea la abogacía. Es obvio que con esto se pone más de manifiesto (o bien sería otro ángulo desde el cual analizar) el comportamiento endogámico.

No pretendemos discutir aquí las ventajas o desventajas de esta tendencia ni ahondar en las razones que la explicarían. Nos interesa hacer foco en un proceso que comienza a observarse al interior de la institución: la “atomización” del espacio de capacitación.

El surgimiento de centros, unidades, incluso escuelas que se crean y dependen de los diferentes órganos del Poder Judicial (la escuela de la Defensa Pública, del Ministerio Público) está muy vinculado a la cuestión de la política institucional (o su ausencia) respecto a la capacitación judicial. Requiere, por lo tanto, que nos detengamos en su análisis.

La atomización puede ser la resultante de una política, es decir una decisión conciente y racional, destinada a la descentralización, a la profesionalización; que propone una estrategia para distribuir y administrar mejor el presupuesto asignado al área; que implica la intención de dar mayor protagonismo a los diferentes actores respecto a sus necesidades de capacitación, etc.. En este caso, el área de capacitación se configura dentro de la institución a modo de red. Requerirá algún mecanismo de articulación y cooperación que optimice su funcionamiento y resultados.

Otro es el caso cuando estos espacios surgen como respuesta al vacío de propuestas o a la inoperancia de los centros de capacitación ya creados. Esta mecánica suele estar acompañada por la existencia de otro tipo de conflicto institucional, por ejemplo, disputas en torno a espacios de poder. Entonces, no es que la escuela de capacitación que depende de la Corte deje formalmente de considerar a defensores y fiscales (y a lo empleados de estos órganos, incluidos) como destinatarios de su actividad, ocurre que por iniciativa propia estos órganos institucionales –por lo general el decisor de turno- generan espacios alternativos.

Una variante en relación a esta última modalidad de atomización se observa cuando estos espacios surgen por “presión de las bases”: los fiscales, defensores, jueces, (o bien un departamento judicial) definen una estrategia -con mayor o menor grado de sistematización- para organizar actividades de capacitación. De alguna manera, esto puede asociarse a procesos de autogestión de la capacitación.

Como es obvio, este surgimiento espontáneo –en cualquiera de sus dos versiones- puede traer aparejado los clásicos problemas de falta de coordinación, duplicación de la inversión, aumento de la estructura y del staff.

Es interesante remarcar otro aspecto que presenta este fenómeno. Aún surgiendo en forma más o menos improvisada, el resultado demostrado y la capacidad de sustentabilidad de estos espacios normalmente fuerzan la instalación o, de acuerdo con el caso, la renovación, de la política para el área de capacitación en la institución.

c) ...desde el punto de vista del diseño y la gestión

1. ¿Se detectan necesidades o se relevan demandas?

La detección de necesidades es la fase previa al diseño. Resulta así una tarea clave para orientar la elaboración de la propuesta de capacitación. Con esto no hemos dicho nada nuevo. Ahora: *detectar necesidades no es relevar las demandas de capacitación*. Aquí tal vez convenga detenernos un poco ya que es una equivocación que usualmente se comete.

En primer lugar porque una demanda de capacitación debe ser analizada para descubrir si detrás de ella no se esconde en realidad otro tipo de carencia que no se vincula a la falta de competencias del personal para el trabajo. Tal como dijimos más arriba, sobrados son los ejemplos que muestran cómo se pretende solucionar a través de una capacitación problemas que nada tienen que ver con la falta de preparación de las personas.

Aún encontrándonos frente a una necesidad de capacitación, es importante tener en cuenta que casi siempre ésta viene asociada a otras demandas, tales como necesidades de información, de reestructuración, de equipo, de espacio, etc.. “*Análizar todo este conjunto de necesidades evita caer en el error de capacitar a la gente para algo que no se podrá llevar a cabo por no haberse resuelto las otras necesidades que la acompañan.*” (O. Blake). La función de la capacitación no es que el trabajo se haga, es poner a las personas en condiciones de hacerlo.

Incluso, este trabajo de análisis que permite identificar si la demanda expresa realmente una necesidad de capacitación y luego cuáles otras necesidades vienen asociadas a ésta, también permite realizar una evaluación en términos de costo-beneficio.

El trabajo en esta primera fase no termina aquí. Técnicamente hablando, podemos identificar distintos tipos de necesidades:

- Por *Discrepancia*, cuando el desempeño / rendimiento esperado no coincide con el obtenido.
- Por *Cambio*, aquellas que surgen cuando se modifica -en todo o en parte- la forma en que tradicionalmente se realiza el trabajo.
- Por *Incorporación*, alude a las necesidades de capacitación que se generan al incluir nuevas tareas a las que se vienen realizando.

Cada categoría implica un abordaje diferente a la hora de diseñar la estrategia de capacitación. Sin entrar en mayores detalles y con el sólo fin de ilustrar lo que acabamos de afirmar, pensemos por ejemplo que si el problema es una discrepancia, el primer empeño de quienes diseñen la capacitación será determinar si la discrepancia es percibida por el “discrepante”, ya que resulta muy difícil enseñar algo a alguien que no cree necesitar ninguna capacitación. O más prioritario aún, será necesario saber si el estándar esperado -contra el cual se detecta la discrepancia- es un dato/valor conocido por todos, consensado, impuesto e incluso adecuado. En el ámbito judicial esto último resulta clave ya que, como dijimos, no existen estudios particulares y evidencia empírica que orienten en este sentido.

Por otro lado, la estrategia a plantear será distinta si se trata de una necesidad por cambio, ya que en primer lugar requiere un desaprendizaje y normalmente esto trae aparejado los conocidos efectos de resistencia, boicot, incertidumbre, temor.

A esta altura vale hacer una aclaración: más allá de la perspectiva técnica desde la cual se debe trabajar esta etapa de detección de necesidades, la misma debe estar enmarcada “en” y estrechamente vinculada “a” políticas generales de la institución. La ausencia de este marco, sumado al escaso o

inexistente desarrollo tecnológico aplicado a la tarea de detección de necesidades, es una de las razones de peso para entender la falta de norte que muestra muchas veces la oferta de capacitación en las organizaciones y -por lo tanto- su bajo impacto.

2. Algunos comportamientos recurrentes: el cortoplacismo, la improvisación, la tentación a las modas

El título de este punto nos remite directamente al tema de la planificación...o más precisamente a su ausencia. Ahora bien, plantear el problema de la ausencia o escaso desarrollo de la planificación en materia de capacitación judicial resulta casi una obviedad -y hasta pierde relevancia- si consideramos que lo que realmente está ausente es una planificación o visión general de la institución en materia de RR HH. Como venimos sosteniendo, esta es la política que da marco y orienta el trabajo en capacitación.

Al hablar de planificación educativa es necesario distinguir las distintas instancias o niveles: el nivel institucional o macro-planificación; el nivel de área o programa y el nivel de cursos o actividades puntuales.

Más allá de las particularidades que definen a cada nivel, su diferenciación nos sirve para ser más puntuales en la descripción del panorama de la planificación en el ámbito de la capacitación judicial. Es necesario destacar que -aunque no en forma homogénea- desde hace al menos una década, la planificación a nivel de cursos ha tenido bastante desarrollo, fundamentalmente desde la perspectiva técnica. El diseño de las actividades, la capacitación de capacitadores, la elaboración de manuales, son indicadores de la intención de superar el modo “artesanal”, intuitivo de trabajar en el área.

Sin embargo esto no es suficiente. Una correcta planificación de los cursos –en términos de la definición de objetivos, selección de contenidos y métodos didácticos, etc.- habla en todo caso de la *coherencia interna* del diseño. Pero la ausencia de una adecuada articulación entre los distintos niveles de planificación seguramente mostrará la escasa o nula *coherencia externa* de las actividades propuestas.

Concretamente: un curso de “Administración de Tribunales”, o “Conciliación como resolución alternativa de conflictos”, y ni hablar de aquellos que apuntan al “Desarrollo personal”, “Manejo del Stress”, ¿surgen dentro de la oferta de capacitación como apoyo de un proyecto o política judicial/institucional? ¿O simplemente dan respuesta a un relevamiento de la demanda o a las preferencias del decisor de turno? ¿Leyendo el listado de cursos ofrecidos por los Centros o Escuelas de Capacitación Judicial podemos inferir la política judicial de la institución? Las respuestas a estas preguntas son las que indican el grado de coherencia externa al que nos referíamos más arriba. Y esto es independiente del cuidado puesto al diseñar el curso (micro-diseño) y la calidad del mismo.

3. Escaso impacto de los resultados de la capacitación en el contexto laboral

Uno de los mayores desafíos que presenta la capacitación es la medición del impacto de sus resultados en el contexto institucional. Dado que las necesidades de capacitación surgen de demandas organizacionales, la medición del impacto permite dar cuenta de cómo la capacitación ha influido/colaborado en la resolución de las necesidades institucionales que le dieron origen.

La cuestión del “impacto” pone de relieve –una vez más- la necesidad de concebir la capacitación como una variable integrada a otros cursos de acción, ya que difícilmente los cambios

operados en el contexto laboral podrán ser adjudicados solamente a la intervención educativa. Y a la inversa, es altamente improbable que la no obtención de cambios se deba exclusivamente a errores de la capacitación.

Teniendo en cuenta lo que hemos venido sosteniendo acerca del panorama general que enmarca a la capacitación judicial, podemos afirmar que la evaluación de impacto es un proceso prácticamente inexistente. El diseño pedagógico no contempla una estrategia que facilite la transferencia de lo aprendido al ámbito del trabajo y mucho menos para que estos cambios se sostengan en el tiempo y contrarresten los efectos de la fuerza inercial de la costumbre. Incluir la cuestión del impacto organizacional de la acción de capacitación desde el momento del diseño ayuda a configurar escenarios deseados, vincula estrechamente la capacitación –desde el inicio del diseño de la propuesta- con el ámbito institucional.

Queda claro entonces que nuestro enfoque acerca de la medición de impacto va más allá de la cuestión del “retorno económico” –enfoque con el que usualmente se asocia este tema en contextos empresariales-. Se trata, una vez más, de remarcar con esto la perspectiva política que implica el trabajo en capacitación. En otros términos, si la actividad de capacitación no forma parte de un proyecto institucional, si no se tienen en cuenta las necesidades asociadas a las necesidades de capacitación, si no se establecen acuerdos previos entre quienes están involucrados en la superación del problema; en síntesis: si no se visualizan (y luego se promueven) las condiciones para que las personas que se capacitan puedan aplicar lo aprendido, entonces el resultado de la capacitación a lo sumo queda como un logro individual, difícilmente se superarán los problemas detectados, se alimenta el descrédito hacia la capacitación como herramienta eficaz para el cambio, se favorecen las imágenes negativas comentadas más arriba, mantenemos el statu quo y desaprovechamos una oportunidad de aprendizaje organizacional.

4. Tendencia a normatizar, formalizar estructuras y procedimientos para el área. Escasa capacidad para dar respuesta frente a los procesos de cambio

A la hora de pensar las Escuelas Judiciales o Centros de Capacitación, se pone en evidencia una rápida preocupación por la creación de estructuras y la regulación detallada de su funcionamiento. La definición de cargos, jerarquías, funciones, comisiones, procedimientos, recursos queda cuidadosamente plasmada en estatutos y reglamentos que rigen el área. Es más, en muchos casos, los desacuerdos en este nivel de decisión demora enormemente e, inclusive, puede hacer fracasar la puesta en marcha de la iniciativa.

Asociada a ésta, aparece también tempranamente la preocupación por el edificio, el espacio físico, la territorialidad. Exagerando un poco, podríamos decir que la concreción de la capacitación judicial se mide fuertemente a través de la creación del Establecimiento y la aprobación del Reglamento.

Si bien estas preocupaciones son en parte válidas y necesarias, la prioridad que se les asigna habla de un modelo de gestión rígido, con marcada tendencia a la burocratización, que pone el acento en -y finalmente queda destinado a- administrar estructuras y controlar procedimientos en lugar de gerenciar estratégicamente el saber.

“Las nuevas teorías sobre organización ponen el acento más en los procesos y programas que en las estructuras y jerarquías, ... (lo cual implica)... abandonar las concepciones burocráticas, corporativistas para dar paso a la realización de programas con resultados previsibles en término de estrategias institucionales” (Pérez Lindo, 1998)

Si bien nuestro objeto de tratamiento es el espacio de capacitación judicial, no podemos dejar de reconocer que muchas de las cuestiones aquí planteadas reflejan también la modalidad de gestión que caracteriza a la institución “macro” –Poder Judicial- en la cual generalmente este espacio está inserto. En otra escala, las áreas staff o de servicio

se configuran con el mismo esquema o modelo de gestión que rige para las áreas operativas o áreas nodales para el trabajo judicial. Por ejemplo, si bien la inamovilidad del cargo está íntimamente asociada a la función del juez, no parece que el mismo tratamiento merezca el nombramiento del personal de estas áreas. Esto muestra un proceso *isomórfico* de crecimiento estructural al interior de la institución que termina generando una organización “paquidérmica”, con fuerte tendencia a las *buropatías* (Zaffaroni, 1994).

Concretamente, una consecuencia de esta visión organizacional para la gestión de capacitación judicial es la creación de comisiones -o estructuras similares-, caracterizadas por la compartimentalización y la especificidad de las funciones y tareas (detección de necesidades, planificación, asuntos académicos, etc).

Este modelo de organización del trabajo para el área –que ha sido y está siendo replicado en toda la región- es funcional a una determinada concepción del diseño educativo: éste se construye a partir de una secuencia de pasos que, con criterio sumativo, dan como resultado “un curso”. Primero, una comisión detecta necesidades (o como sosteníamos antes, se releva demandas). La mayoría de las veces, el resultado es un listado de temas que conforman la oferta anual de capacitación. Luego, otra comisión, procede a la planificación de las actividades seleccionadas, un gran paso que incluye: definir el objetivo del curso, selección de contenidos, etc. ...Un enfoque casi taylorista para producir capacitación.

No resulta casual, entonces, que hablemos en el título de este punto de la escasa capacidad del ámbito de capacitación –en definitiva de la institución en su conjunto- para anticiparse y responder a los cambios.

Frente a “contextos turbulentos”, contextos en los cuales el cambio parece ser la única variable estable, la opción superadora no pasará por corregir y perfeccionar el modelo organizacional actual. Esto, en definitiva, no sería otra cosa que crear más estructuras, construir más edificios, “nombrar” más personal. Se trata más bien de cambiar el modelo,

pensar una organización flexible, versátil, con estructuras que se establecen y desmontan en función de estrategias variables. El funcionamiento de las estructuras y el modelo de gestión tienen que ser congruentes con los fines que nos proponemos y no al revés.

d) ... y los otros ámbitos de formación y capacitación

1. Las falencias de la formación universitaria de grado respecto al quehacer judicial

Que las escuelas de leyes o facultades de derecho no forman al egresado para desempeñarse como juez, fiscal, etc, no es más que un ángulo particular de una demanda mucho más general: la formación de profesionales reflexivos que puedan dar respuestas eficaces y pertinentes a los problemas de la sociedad. *“La crisis de confianza actual respecto al conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética”* (D. Schon, 1992)

El planteo referido en el título de este punto, a primera vista genera un amplio consenso. De hecho, es uno de los argumentos más potentes al que se recurre para justificar la creación de los ámbitos de capacitación o escuelas judiciales, en particular aquellas que muestran un mecanismo endogámico de funcionamiento. Es también uno de los motivos por los cuales –por lo menos desde el discurso- la capacitación judicial intenta diferenciar su oferta de la tradicional formación académica.

La interpretación más común (o por lo menos la más escuchada) del problema de la formación universitaria se expresa en los siguientes términos: en la facultad se aprende pura teoría cuya aplicación es prácticamente nula y escasamente útil en el campo laboral.

A nuestro criterio, esta interpretación no sólo es errónea, sino también nociva, ya que impide una adecuada solución al problema que nos ocupa. En primer lugar porque, en muchos casos, al intentar hacer más “práctica” y “útil” la enseñanza de la materia, el riesgo que se corre es comenzar tempranamente el proceso de adaptación del estudiante a la estructura (y cultura) imperante en el ámbito laboral. En otras palabras: las recetas comienzan a socializarse desde antes de comenzar a trabajar. Sólo para ilustrar esto último, incluimos a continuación la siguiente anécdota: una fiscal, con larga trayectoria como docente universitaria, comentó que para ayudar a sus alumnos ella les aclaraba: *“bueno, esto es lo que dice la teoría pero, en realidad, en la práctica se hace así...”*.

Por otro lado, memorizar teoría no es aprender teoría y mucho menos implica aprender a teorizar. Trabajar con teorías requiere procesos cognitivos mucho más complejos que la simple memoria. Además, aprender teoría ya sea jurídica o de cualquier otro campo social, implica necesariamente hacer referencia a la realidad concreta, social e históricamente configurada. De tal modo que tampoco estamos de acuerdo con esta interpretación del problema porque encierra una división entre teoría y práctica que no compartimos.



Parece así que, si la solución que se propone para responder al problema de la enseñanza puramente teórica de la universidad es crear un espacio de enseñanza puramente práctica –capacitación judicial–, no hacemos otra cosa que acentuar los términos del problema.

2. La expansión de la oferta de capacitación por fuera del Poder Judicial: posgrados, maestrías, cursos de especialización

Con este título, más que describir un problema, pretendemos plantear una situación que tal vez por ser relativamente reciente no ha tenido hasta el momento el análisis correspondiente.

Posiblemente la situación que atraviesa el Poder Judicial nos permite inferir las razones que hacen que la institución –o mejor dicho sus miembros– aparezcan como potenciales clientes para este nuevo mercado en crecimiento.

Por un lado, y en términos generales, la situación muy especial respecto a la “*cotización social de la judicatura...en 1997, nueve de cada diez argentinos no confía en el Poder Judicial*”. (N. Gagüés, 1997)

Por otro, y posiblemente como consecuencia del dato anterior, la progresiva tendencia a introducir instancias de evaluación más formales –en muchos casos instrumentadas a través de exámenes– como mecanismo para la selección del personal, en particular de funcionarios y magistrados. La creación de Consejos de la Magistratura viene asociada a esta tendencia.

Además, las reformas en Justicia, que por su profundidad y trascendencia no sólo generan necesidad de capacitación sino también la necesidad de redimensionar la estructura judicial y, por ende, promueven la creación de cargos y una gran movilidad interna.

Indudablemente, otro factor es el vacío que dejan las áreas de capacitación o escuelas del propio Poder Judicial.

Sin pretender juzgar aquí la calidad, pertinencia y resultados de estas ofertas, la diversificación de los ámbitos desde los cuales se ofrece capacitación judicial –Colegio de Abogados, Asociación de empleados, ONG’s, Consultoras, Universidades (públicas y privadas)– plantea, en principio, un escenario promisorio, en tanto posibilidades de elección y más actores preocupados por esta temática.

Si se quiere, también resulta promisorio, en tanto puede ser visto como un llamado de atención para la institución judicial –en particular para el área de capacitación– respecto a la necesidad de definir una política en esta materia, de manera que toda esta expansión no quede librada sólo a las decisiones del *marketing* o a las presiones externas del mercado educativo.

A modo de cierre y apertura

Como lo dijimos, sólo hemos pretendido aportar a la discusión. Por lo tanto, más que un cierre, esperamos que estas ideas resulten una apertura.

Es indudable que en esta última década se ha avanzado mucho respecto a Capacitación Judicial. Sería injusto no reconocer el esfuerzo realizado para lograr profesionalizar el trabajo en este campo. Pero también sabemos que aún resta mucho por hacer.

La crisis por la que atraviesa el sector Justicia, más que como un obstáculo, debe ser concebida como una oportunidad para intervenciones eficientes, innovadoras y sobre todo pertinentes. No se trata de insistir con modificaciones cosméticas a modelos probados ni de caer en la tentación de adquirir pasivamente modelos importados. Mucho menos creer que las nuevas tecnologías solucionarán por sí solas el problema. Creemos que la situación es más compleja.

Tanto desde la concepción de educación, desde el diseño y la gestión, así como desde el rol en la dinámica institucional, la capacitación judicial debe ser resignificada. Por ello hemos intentado ubicarla en un nuevo escenario que revalorice su función política y que permita una lectura crítica de sus procesos y resultados.

Sabemos que es necesario contar con mayor información empírica acerca de cuáles son y cómo operan realmente los mecanismos de capacitación en la institución judicial. Y creemos que la línea conceptual esbozada en estas páginas puede convertirse en un encuadre adecuado para orientar futuras investigaciones sobre la materia.

A menos que sigamos creyendo que cuando hablamos de capacitación judicial nos estamos refiriendo simplemente a cursos...

Bibliografía

- Binder, Alberto. *La Reforma Judicial en América Latina*. En prensa.
- Blake, Oscar. *La capacitación: un recurso dinamizador de las organizaciones*. Ed. EPSO, Bs. As., 1987.
- Blake, Oscar. *Necesidades de Capacitación*. Ed. Macchi, Bs. As., 2000.
- Carr, W. y Kemmis, S.. *Teoría crítica de la enseñanza*. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- Davini, C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs. As. 1995.
- Fernández, L. *Instituciones Educativas*. Paidós. Colección Grupo e Instituciones. Bs. As. 1996.
- Gimeno Sacristán, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Ed. Rei Argentina, Bs. As., 1986.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid, 1993.
- Gore, Ernesto. *Capacitación y desarrollo organizacional*. En: Revista de la Asociación de Desarrollo y Capacitación de la Argentina, Nro. 50, julio/agosto 1999.
- Gore, Ernesto. *La educación en la empresa*. Ed. Granica, Barcelona, 1996.
- Huberman, Susana. *Cómo se forman los capacitadores*. Ed. Paidós, Bs. As. 1999.
- Müller, Katherine. *Capacitación Judicial ¿más de lo mismo o cambiamos los paradigmas?* En: Revista Justicia y Sociedad. PNUD, N° 1, 1998.
- Pain, Abraham. *Capacitación Laboral*. Ed. Novedades Educativas UBA, Bs. As., 1996.
- Pain, Abraham. *Cómo realizar un proyecto de capacitación. Un enfoque de la ingeniería de la capacitación*. Ed. Granica, Barcelona, 1992.
- Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*. Ed. Fontamara, México, 1995.
- Pérez Lindo, Augusto. *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Editorial Biblos, Bs. As., 1998.
- Sagüés, Néstor. Exposición brindada en el Panel “Naturaleza Institucional y objetivos de las Escuelas Judiciales”, en el Simposio Internacional sobre Formación Judicial, Salta, 1997. Editado por la Escuela de la Magistratura de Salta.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona, 1992.
- Tedesco, J., Rama, G. Y Nassif, R.. *El sistema educativo en América Latina*. Ed. Kapelusz, Bs. As., 1984.
- Zaffaroni, Eugenio. *Estructuras Judiciales*. Ed. Ediar, Bs. As., 1994.