

Comisión 8:

Título: **La investigación en la formación de los abogados: reflexiones críticas.**¹

Carlos Alberto Lista²

El presente trabajo da continuidad a una línea de investigación sobre enseñanza jurídica desarrollada por el autor y un equipo de trabajo integrado por sociólogos del derecho y de la educación de la Universidad Nacional de Córdoba.³

Santos (2005, p. 50) nos recuerda que la diferencia entre la educación superior y la universitaria en sentido estricto está dada por el desarrollo de la investigación y el postgrado junto a la docencia de grado y la extensión. “*Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad*”. Por ser un componente de fundamental importancia, la reflexión crítica sobre el lugar que ocupa la investigación jurídica en las universidades resulta imprescindible, a fin de evaluar la calidad de la educación en dicho campo. A tal fin, intento aportar algunas ideas que surgen del análisis de datos de investigaciones propias y de otros autores, enfocando el tema desde una perspectiva sociológica. La presentación de las mismas se divide en dos partes: en la primera desarrollo una descripción evaluativa de algunos aspectos que encuentro problemáticos y en la segunda, considero algunas alternativas de superación del actual estado de cosas.

I. Diagnóstico: algunos rasgos de la investigación jurídica en Argentina

En el país, la investigación en el área jurídica presenta al menos cuatro aspectos problemáticos

A) Unidimensionalidad teórica que fundamenta la reducción metodológica.

Resultados de trabajos de investigación que toman como objeto de estudio a la enseñanza jurídica (Böhmer, 2003; Brigido, 2002; Fucito, 1995 y 2000; González y Cardinaux, 2004; Lista, 2005 a) y b); Lista y Begala, 2003 a) y b) y 2005; Lista y Brigido, 2002 y 2004, Tessio Conca, 2003) permiten sostener que el discurso jurídico dominante y hegemónico en

¹ Trabajo en desarrollo.

² Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales

³ Además de los resultados de las propias investigaciones y la bibliografía consultada, las ideas y reflexiones que se expresan a continuación tienen como fuente la experiencia del autor como director del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, UNC (1991-1993), director del área de Ciencias Sociales de CONICOR (1993-1997), Secretario Académico de la carrera de abogacía de la UNC (1985-1986), profesor de grado y postgrado y evaluador de becas y tesis doctorales en el área del derecho y de proyectos de investigación de diversas carreras de abogacía, CONICET y FONCYT.

las carreras de abogacía, plasmado y reproducido en el *curriculum* oficial, da cuenta de la vigencia y centralidad de un modelo pedagógico unidimensional, el que más allá de la críticas de las que es objeto muestra un alto grado de estabilidad.

Los planes de estudio, los programas de las asignaturas, los objetivos pedagógicos que los docentes proponen y las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula son reveladores de tales rasgos curriculares.

En el proceso recontextualizador del discurso jurídico que cumplen los docentes de la llamada dogmática jurídica⁴ se reproduce una cosmovisión que postula la existencia de un orden jurídico abstracto, coherente, armónico, racional y autosuficiente, separado de la concreta, contradictoria, compleja y aparentemente caótica realidad social, política y cultural.

En sus componentes instruccionales⁵ (Bernstein, 1990, pp. 106-107), el discurso pedagógico se centra casi exclusivamente en la enseñanza dogmática de textos – principalmente legales y subsidiariamente doctrinarios y jurisprudenciales- con énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivo-instrumentales, tales como conocer, comprender, analizar y sintetizar el derecho. El desarrollo de las cognitivo-críticas y expresivas, (valoraciones, actitudes, etc)⁶ es desatendido por la amplia mayoría de los docentes y aún más, permanece virtualmente inexistente.

Las prácticas de transmisión de los contenidos instruccionales en las clases de las asignaturas de dogmática jurídica son altamente consistentes y homogéneas entre sí, con amplio predominio de la clase magistral, en la cual, típicamente, el docente transmite contenidos instruccionales a una audiencia de alumnos poco activa.

La visión dogmática de corte hermenéutico rechaza la aproximación empírica de las ciencias sociales al fenómeno jurídico en sentido amplio, a la vez que inhibe, o al menos no favorece, el desarrollo en los alumnos de competencias reflexivas y críticas, que resultan indispensables para la investigación. El monopolio del conocimiento jurídico por los intérpretes del derecho se funda en la adopción de un modelo teórico y metodológico que postula el análisis dogmático-jurídico como estrategia exclusiva de producción de conocimientos dentro de este campo. El derecho tiende a ser “naturalizado” y “reificado”,

⁴ Este discurso, con frecuencia, suele influir a docentes que se desempeñan en materias con otros contenidos: filosóficos, económicos, sociológicos, históricos, etc.

⁵ Para Basil Bernstein en el discurso *pedagógico*, analíticamente pueden distinguirse dos discursos: el *instruccional*, que establece los conocimientos que se transmiten y las destrezas que se espera desarrollar en los estudiantes y el *regulativo*, cuyas reglas fijan los criterios sobre las maneras de actuar, las posturas correctas y el carácter apropiado. Este último, es un discurso socializador que opera de manera silenciosa.

lo cual oculta u opaca su carácter contingente, desde el punto de vista político, económico y cultural. Ello permite comprender el aislamiento de los modelos y teorías que proponen una aproximación empírica, contextualizada y/o crítica, lo que se acompaña con un marcado desinterés por las prácticas jurídicas, la eficacia del derecho y su historicidad⁷.

B) *Dificultades de integración interdisciplinaria en el abordaje de la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos jurídicos: los límites que impone el curriculum*

La reducción del fenómeno jurídico al derecho vigente y el abordaje dogmático de su enseñanza e investigación limitan severamente tanto la definición del objeto de estudio como la metodología con la que se lo aborda. Bajo tales condiciones es obvio que las posibilidades de integración pluri o multidisciplinar, tanto teóricas como metodológicas, se ven marcadamente reducidas y hasta imposibilitadas.

Al reducir el fenómeno jurídico a la pura legalidad se legitima su aislamiento de otros conocimientos y con ello el monopolio de la investigación por los expertos del derecho. Una de las consecuencias es la fragmentación disciplinar de la investigación sobre el fenómeno jurídico y la generación de campos de investigación aislados entre sí, que actúan como circuitos cerrados de producción de conocimientos, los que conviven pero no se tocan. Esto es observable aun en el mismo campo de la dogmática jurídica. Otras consecuencias son la asimetría y jerarquización de los conocimientos sobre lo jurídico, que justifica la hegemonía/subsidiariedad de unos respecto a otros y la exclusión de algunos conocimientos del campo de lo jurídicamente pensable.

La fragmentación y estructuración jerárquica del saber jurídico no es el resultado del azar o de la voluntad arbitraria y caprichosa de algunos especialistas, sino que es sostenida por el tipo de *curriculum* sobre el que se estructura la enseñanza jurídica, el que es entendido como el conjunto de mensajes a ser transmitido legítimamente (Bernstein, 1977, pp. 75-98). Utilizando las categorías de este autor, diré que en el caso de abogacía, el *curriculum* es de *colección*, lo que implica que los contenidos son jerarquizados y mantenidos separados y en relación cerrada entre ellos, con un fuerte aislamiento entre sí. Lo que se enseña son “ramas del derecho”, como conocimientos especializados aislados en materias, cuya separación es observable dentro de una misma línea curricular (derecho privado, derecho público, derecho penal, derecho procesal, etc.). Distintos ejes clasificatorios marcan jerarquías internas, como por ejemplo, el que separa el derecho privado del público y el derecho

⁶ Para un análisis más detallado de la distinción de las habilidades entre cognitivo-instrumentales, cognitivo-críticas y expresivas en la enseñanza jurídica ver Lista y Brígido, 2002, pp. 143-148.

sustantivo del procesal. Estos conocimientos, que toman fundamentalmente a la ley como objeto, son definidos como lo jurídicamente relevante y su enseñanza es privilegiada y privilegiante, pues su transmisión tiene prioridad y está legitimada, a la vez que confieren poder discursivo y estatus a quien los transmiten (Lista y Brigido, 2002, pp. 107-108). En el *curriculum de colección*, frente a estos conocimientos cuantitativa y cualitativamente dominantes, encontramos un abanico de saberes que, por oposición, son definidos como extrajurídicos (filosofía, economía, sociología, historia, ciencia política, etc., estén o no referidos al derecho). Aun cuando integran los planes de estudio, son circunscriptos y aislados en materias o cursos especializados, a veces opcionales, con lo cual su eficacia pedagógica es reducida por separación y desjerarquización.

En el mismo plan de estudio se fija así un campo de conocimiento “interno o “central”, “propio” de la enseñanza jurídica y un ámbito “periférico”, “externo” al anterior y en todo caso “auxiliar” o “complementario”. *“Esta clasificación y distanciamiento entre contenidos se reproduce en los programas y en la organización académica por cátedras y desde allí desciende a lo microestructural y se reproduce en las prácticas de enseñanza-aprendizaje”* (Lista, 2005, a).

Tales divisiones y entrecruzamientos jerárquicos y jerarquizantes se reflejan en las prácticas de investigación, dificultando el diálogo interdisciplinar y la articulación de conocimientos en torno al estudio de un mismo fenómeno jurídico, cuyo resultado más frecuente es el desarrollo de proyecto monodisplinares.

Otro aspecto importante para destacar es que la amplia mayoría de los planes de estudio de abogacía a nivel de grado no incluyen cursos, seminarios o talleres de formación de investigación, lo que es coherente con la orientación profesionalista que los inspira. Cuando existen, suelen ser incorporados como actividades opcionales o extra curriculares, lo cual constituye otra muestra de la falta de jerarquía que tiene la producción de conocimientos y la formación temprana de recursos humanos para la investigación..

C) *El estilo de producción de conocimientos que caracteriza a la dogmática jurídica responde a cánones diversos de los que rigen la investigación científica.*

Los aspectos centrales hasta aquí mencionados (unidimensionalidad teórica, reducción metodológica y aislamiento disciplinar) confluyen para generar un estilo de investigación propio de los estudios de derecho, que los diferencia del de las ciencias sociales.

⁷ En las carreras de abogacía los modelos legales críticos están virtualmente ausentes de los planes de estudio, los programas y los materiales de estudio utilizados en la enseñanza.

Entre las características más frecuentes del estilo de investigación jurídica que predomina en las facultades de derecho tenemos las siguientes: los estudios se centran en el análisis de textos jurídicos, fundamentalmente legales aplicando una metodología hermenéutica, que enfatiza la utilización de la lógica y que difiere de los distintos métodos y técnicas hermenéuticas empleadas en las ciencias sociales, con orientación empírica.

El interés cognitivo más frecuente suele ser el de la demostración de una tesis a través de recursos argumentativos y no la comprobación empírica de hipótesis, vía estrategias metodológicas cualitativas o cuantitativas, con fines comprensivos, explicativos o críticos, que caracteriza a la investigación en ciencias sociales.

Tanto el modelo de análisis teórico, como el enfoque metodológico de la investigación jurídica de corte dogmático hacen que la formación en tal estilo de investigación sea menos formalizada y formalizable que en las ciencias sociales, lo cual dificulta la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades de manera sistemática, en el proceso de transmisión-adquisición de competencias para la investigación.

La enseñanza de la investigación jurídica es tarea de “maestros”, como lo es la enseñanza jurídica en general. En este tipo de relación pedagógica prevalece la influencia personal (teórica y metodológica) de un especialista reconocido como tal en un área del conocimiento jurídico, que inicia a sus discípulos en el arte de la interpretación del derecho. En tales condiciones, prevalece la práctica de investigación sobre el texto que instruye sobre procedimientos metodológicos. Las discusiones epistemológicas son poco frecuentes.

La investigación jurídica, por sus características propias, se ha mantenido al margen (y tiende a ser marginada) de las estructuras que promueven y financian la investigación denominada científica, dominada por los cánones de las ciencias naturales. Fuera del circuito interno de los estudios jurídicos, la investigación en éste campo suele ser desjerarquizada y deslegitimada como no científica. El aislamiento interno autoimpuesto por los estudios jurídicos, es reforzado externamente por la estructura de poder que domina la investigación científica, en la cual aun el conocimiento de las ciencias sociales suele ser puesto en tela de juicio y rotulado como “blando”, en oposición al modelo “duro” (considerado auténticamente científico) de las ciencias naturales.

Todo lo expuesto en este punto contribuye a que el interés por la investigación y la formación sistemática y especializada de alumnos para desarrollar esta función esté ausente en la mayoría de las carreras de grado en derecho, o sea marginal, lo que también es observable en el nivel de postgrado.

D) *Escasa atención y desarrollo de la función de investigación con relación a la función docente de grado.*

Además de los ya analizados existen factores de carácter estructural que acrecientan la debilidad de la función de investigación en las carreras de abogacía, Deseo mencionar dos de ellas:

1) El *perfil predominantemente profesionalista del graduado* que tradicionalmente ha orientado el diseño curricular de las carreras de abogacía del país (incluyendo las últimas reformas de planes de estudio de las décadas del ochenta y noventa del siglo pasado y las actuales)⁸.

Tal perfil es la de un técnico especializado en derecho, reproductor de conocimientos jurídicos aplicables a la solución de casos concretos y no la de un productor de conocimientos. De ahí que la principal demanda de alumnos y egresados en relación a la enseñanza jurídica sea la debilidad o deficiencia en lo que se denomina la enseñanza práctica, la que “*se centraría en el desarrollo de habilidades que permitan [...] el acceso a los ‘secretos’ del ejercicio profesional; más arte y técnica que ciencia y teoría*” (Lista, 2005 a), p. 14).

Las carreras de grado de abogacía del país en sus *curricula* no contemplan la diversidad de funciones que abarca el ejercicio profesional⁹, ni el acceso privilegiado que el abogado tiene a las estructuras de poder político, como funcionario público, legislador u operador de los poderes judiciales. También está ausente la formación especializada de juristas, para la cual el desarrollo de la investigación tiene una importancia central.

El interés profesionalista que impulsa a los estudiantes en la obtención del título de abogado y que el diseño curricular y las prácticas pedagógicas favorecen no son funcionales a la formación de investigadores, ni al ejercicio de la investigación por parte de los docentes interesados en ella.

2) *La magnitud de la matrícula de las carreras de abogacía constituye un factor estructural que, complementado con los rasgos antes descritos, no genera condiciones favorables para el desarrollo de la investigación a nivel de grado.*

En las facultades de abogacía de las universidades públicas la docencia de grado de corte profesional absorbe la amplia mayoría de los recursos financieros, humanos y físicos

⁸ En una gran mayoría, tales reformas más que una verdadera modificación y adaptación de la enseñanza jurídica a las nuevas y cambiantes condiciones políticas, económicas y sociales operadas a nivel local y global, constituyen intentos de innovación, modernización y *aggiornamento* sobre todo aspectos periféricos y superestructurales de la enseñanza, los que, en última instancia, consolidan los rasgos centrales de la enseñanza jurídica tradicional (*curriculum*, pedagogía y evaluación)

destinados a las carreras de abogacía. En las facultades de las universidades privadas, algunas de ellas menos masivas que las estatales, la inversión en investigación es muy reducida y en muchos casos nula, con lo cual la situación respecto a aquellas no cambia en sus resultados.

El sobredimensionamiento del nivel de grado forma parte de la tradición de la enseñanza jurídica en las facultades de abogacía de las universidades públicas del país, lo cual se ha visto acentuado en los últimos veinte años con la masividad del ingreso. Entre 1998 y 2003 la matrícula de estudiantes de abogacía aumento el 27%, alcanzado los 205.786 alumnos, de los cuales durante todo el sexenio el 80% de la misma correspondió a las universidades de gestión pública (Lista, 2005, pp.602-603).¹⁰

El crecimiento de la planta docente no acompañó al incremento de estudiantes, lo cual constituye un problema adicional. Las estrategias utilizadas por las distintas carreras para hacer frente a las demandas crecientes de la docencia de grado fueron diversas y sirvieron para sortear el problema, pero no para solucionarlo.

A lo antes señalado se suma que la duración promedio real de las carreras de abogacía supera ampliamente la duración reglamentaria, situación que se ve notablemente agravada en algunas carreras de las universidades públicas. Esta tendencia sobredimensiona aun más los costos de la docencia de grado en relación con la investigación, la extensión y la docencia de postgrado (que en el estado actual de cosas ha devenido en una fuente de recursos financieros genuinos aunque distorsivos, pues en muchos casos es utilizada para paliar los costos de la enseñanza de grado).

Masividad estudiantil y desfinanciamiento sumados al espacio nulo o escaso que la formación sistemática en investigación ocupa en los *curricula* y en las prácticas pedagógicas de las carreras de abogacía generan condiciones favorables para que se privilegie la reproducción de conocimientos con respecto a su producción.

II. Alternativas

Las líneas de acción que se sugieren a continuación no son excluyentes entre sí; por el contrario están íntimamente articuladas, como lo están los factores que influyen en que el desarrollo de la investigación jurídica a nivel universitario no alcance la magnitud, importancia y calidad que sería deseable.

⁹ Aun cuando algunas carreras poseen distintas orientaciones en sus planes de estudio.

¹⁰ Datos tomados de *Estadísticas universitarias, Anuario 1999-2003*, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Buenos Aires, 2004.

Frente a las tendencias antes señaladas como problemáticas ¿qué alternativas existen y cuáles son las posibilidades de éxito de las mismas? Tanto la factibilidad como el tiempo de ejecución de opciones superadoras son variables y presentan distintos obstáculos para su concreción, cuyo análisis exige mayor detenimiento y extensión que los que puedo ofrecer en el presente trabajo. Sin embargo, ello no constituye un impedimento para exponer algunas ideas al respecto.

1) *Jerarquizar la función de investigación en relación a la docencia*, en otras palabras la producción de conocimientos respecto a su transmisión y reproducción. Algunas de las medidas que potenciarían la investigación serían el aumento de la dedicación docente, especialmente de los recursos humanos más capacitados para investigar y la utilización de parte de tal dedicación a la producción y publicación de trabajos de investigación. También resulta imprescindible aumentar los recursos financieros para subsidiar proyectos y adecuar instalaciones y equipamiento para desarrollarlos, así como también diseñar una política de estímulos e incentivos para investigadores que no demande actividades excesivas de enseñanza.

2) *Fortalecer el desarrollo de proyectos inter o multidisciplinares*, lo cual resulta difícil en el corto plazo, pues confronta el arraigado modelo teórico hegemónico que resiste toda disputa a su monopolio del campo de conocimiento jurídico. De cualquier modo, dada la fuerza regulativa que dicho modelo ejerce en la configuración de las prácticas pedagógicas en general y en las de producción de conocimientos, en particular, no es factible pensar alternativas de cambio que ignoren tal influencia.

Para avanzar en el cumplimiento de esta línea de acción se requiere, entre otras cosas:

2.1 *diversificar el perfil de las carreras de grado de abogacía, superando el exclusivamente profesional, técnico e instrumental*. Resulta poco factible pensar que las carreras de abogacía dejen de ser lo que son y que abandonen privilegiar la formación técnico-instrumental limitada que caracteriza el perfil típico de la amplia mayoría de sus egresados.

Históricamente el derecho y su enseñanza han actuado de manera combinada como un mecanismo de control social, más allá de que, como lo sostiene Cárcova (1996) y lo propone Santos (1995), el derecho tiene un componente emancipatorio que puede y suele ser movilizado. “*El derecho expresa no sólo, entonces, la forma de dominación, sino también la de resistencia o, de otra manera, expresa los conflictos, las tensiones y también los acuerdos que modalizan las relaciones de poder.*” (Cárcova, 1996, p. 52).

Sin desconocer esta potencialidad, no obsta a que, como lo sostiene aquel autor, "*La enseñanza formal del derecho, la función de las escuelas de derecho, aparece, prima facie, divorciada de cualquier efecto de cambio y, al contrario, particularmente asociada a modelos conservatistas*" (idem, p. 53).

Si esto es así, una política de cambio curricular que favorezca el crecimiento y mejora cuantitativa y cualitativa de la investigación jurídica debería orientarse a ampliar y abrir la poco porosa estructura educativa de abogacía. La ampliación de dicho perfil no debería excluir la formación de juristas innovadores y también la formación "*de técnicos jurídicos demandados por otros problemas, como, por ejemplo, los aspectos jurídicos de los grandes emprendimientos, la globalización del sistema de comunicaciones, el uso racional del medioambiente, el papel de las instituciones carcelarias y las políticas abolicionistas, las epidemias sociales, los derechos difusos ...*" (ibid. P. 53).

2.2 *fortalecer las carreras de postgrado y ampliar su oferta*, particularmente de aquellas de carácter académico no profesional, articulándolas con el nivel de grado. El postgrado académico es un requisito para la formación de recursos humanos para la investigación.

La duración formal y real de las carreras de grado de abogacía es muy extensa y responde a modelos educativos superados. Esta impronta tradicional en la academia y en la profesión debería ser modificada.

La reducción del grado significa, entre otras cosas, la reducción de asignaturas cuyo desarrollo podría ser materia de estudio profundizado a nivel de postgrado. La formación de grado del abogado no debería extenderse más allá de los cinco años de duración y centrarse en una capacitación general, que por otra parte es lo que actualmente ofrece. La especialización se concentraría en el nivel de postgrado (maestría y doctorado), articulado con el grado, como trayecto complementario, no ajeno ni redundante con la formación que éste ofrecería. Mientras la formación de grado es profesional, el postgrado (nivel de maestría) no necesariamente debería serlo, aunque resulta fundamental reforzar los doctorados en derecho como programas de formación académica no profesional, en los cuales se potenciaría la formación en investigación.

3) *Mejorar los planes de estudio* en función de los dos aspectos antes señalados.

Para ser eficaces, los cambios deben ser incorporados al *curriculum* oficial de las carreras de grado, el que no necesariamente deber contemplar un único trayecto hacia el egreso, sino tantos como sean los perfiles de egresado que se pretendan lograr. Entre otras medidas:

3.1 *disminuir la rigidez de los límites que separan las distintas áreas de conocimiento* (incluso entre diversas ramas del derecho) que componen los planes de estudio de grado y postgrado. Esta es una tarea a largo plazo que implica una confrontación con el modelo hegemónico por la reducción o modificación de la brecha que separa lo que es jurídicamente pensable de lo que no lo es, lo cual genera conflictos de poder en los campos jurídicos profesional y académico. El debate sobre los límites del fenómeno jurídico, que tiene como eje de discusión la concepción formal-legal, se relaciona con la redefinición de las categorías jurídico/extrajurídico y todo ello con la disputa por quien tiene el monopolio en la construcción de la “verdad” jurídica.

3.2 *incorporar o fortalecer la formación en investigación de los alumnos de abogacía a nivel de grado*, lo que permitiría la adquisición de un perfil distinto por parte de quienes se interesen por ello, así como su incorporación temprana a la investigación y un aprendizaje paulatino de conocimientos y habilidades básicas.

3.3 *fortalecer en los alumnos el desarrollo de habilidades críticas orientadas más a la reflexión jurídica que a la incorporación dogmática de opiniones y creencias*. En todo campo del saber la debilidad de la crítica reflexiva dificulta la investigación orientada al descubrimiento y la innovación. Esta línea de acción apunta, como algunas de las anteriores, a fortalecer un discurso jurídico alternativo, frente al discurso pedagógico actualmente hegemónico, que ignora la transmisión de conocimientos con contenidos críticos y el desarrollo en los alumnos de competencias que favorezcan la autorreflexión y la reflexión crítica en torno al derecho, las instituciones y prácticas jurídicas, vinculándolos con el contexto de su producción, aplicación y ejercicio.

Una visión no dogmática y crítica de los fenómenos jurídicos es un requisito imprescindible para la diversificación y profundización de la investigación jurídica y la ampliación de su campo de transferencia al ámbito público y privado.

Lo propuesto en la síntesis precedente no significa intentar el desplazamiento y reemplazo del modelo dominante de los estudios dogmáticos del derecho, sino la ampliación y diversificación de perspectivas teóricas, reduciendo los déficit y exageraciones de aquel y sobre todo su carácter reduccionista, que fundamenta su pretensión de constituirse en discurso único en la construcción de la “verdad jurídica”.

La jerarquización de la investigación no depende exclusivamente de la instrumentación de políticas a nivel macro gubernamentales. Son las universidades y en particular las facultades de derecho, las que pueden aportar soluciones, haciendo, en el caso de las

públicas, uso creativo de su autonomía, la que, con tanta frecuencia, es utilizada con propósitos defensivos y corporativos.

La ausencia de reacciones innovadoras frente a la situación actual amenaza con aumentar la desvalorización de los estudios de abogacía y acrecienta su identificación con una formación escasamente técnica que contribuye aceleradamente a borrar las diferencias de la enseñanza jurídica universitaria con modalidades no universitarias de educación superior. El fortalecimiento de la investigación contribuiría significativamente a evitarlo.

Bibliografía

Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control. Vol. 3, "Towards a theory of educational transmission"* Londres:Routledge & Kegan Paul, second edition. Utilizo la edición en inglés pues la versión en español (*Clases, códigos y control* (1988) Tomo II, Buenos Aires: Akal) presenta errores de traducción.

_____ (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural.* Barcelona: El Roure Editorial.

Böhmer, Martín F. "Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula", *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 1, Número 1, Otoño, pp.13-34, 2003.

Brigido, Ana María (2002). "La enseñanza del derecho: qué piensan los protagonistas" Ponencia presentada en el *III Congreso de Sociología Jurídica.* Buenos Aires. CDRom

Cárcova, Carlos María (1996). *Derecho, Política y Magistratura.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fucito Felipe (1995). *El perfil del Estudiante de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.* La Plata: Instituto de Cultura Jurídica.

_____ (2000). *Perfil del abogado bonaerense.* Vol.I y II. La Plata: Fundación Cijuso.

González Manuela y Nancy Cardinaux (2004). "El proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas de La Plata". *Actas del V Congreso de Sociología Jurídica.* Santa Rosa, La Pampa, Pp.799-807.

Lista, Carlos A. (2005 a). "El discurso instruccional de la enseñanza jurídica: tensiones entre la racionalidad instrumental y valorativa", ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad de Buenos Aires, 17-19 de noviembre de 2005. CDRom.

_____ (2005 b). "La educación jurídica en Argentina: genealogía de una crisis", *Anuario VIII* del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, pp. 601-615.

Lista Carlos A. y Ana María Brigido (2002). *La formación de la conciencia jurídica y la enseñanza del derecho.* Córdoba: Sima.

_____ (2004). "La enseñanza jurídica; un análisis sociológico del discurso pedagógico", *Anuario VII* del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, pp. 417-433.

Lista Carlos A. y Silvana Begala (2003a). “La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante.” *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho* N° 2, Buenos Aires.

_____ (2003b). “La adquisición subjetiva de un mundo jurídico objetivo: los estudiantes de abogacía frente a los conflictos sociales”. Ponencia presentada en *el IV Congreso de Sociología Jurídica*. Tucumán. CDRom

_____ (2005). “El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: tensiones entre lo instrumental y valorativo”, ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad de Buenos Aires, 17-19 de noviembre de 2005. CDRom.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. *Estadísticas universitarias. Anuario 1999-2003*. Buenos Aires, 2004.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

Tessio Conca Adriana (2003). “Código y Reglas en el proceso de formación profesional. Experiencias académicas de los estudiantes de abogacía en la UNC”. Ponencia presentada en el IV Congreso de Sociología Jurídica Tucumán. CDRom.