

## **La formación de los abogados y la lucha por el Derecho.**

Apuntes para la vinculación entre la constitución del campo jurídico en el contexto latinoamericano y la enseñanza del derecho. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

**Carola Bianco<sup>1</sup> y Gabriela Marano<sup>2</sup>**

Comisión nro. 7

*Enseñanza e investigación en las Facultades de Derecho.*

### **I. Introducción.**

En el presente trabajo<sup>3</sup>, intentaremos relacionar las prácticas de enseñanza del Derecho con las concepciones acerca de la función que la educación pública y el Derecho efectivamente tienen en el tratamiento de la conflictividad social y que se pone de manifiesto en las dificultades que trae aparejado el rol profesional ante la complejidad de dicha problemática.

Tomamos el marco analítico de Pierre Bourdieu, con el objetivo de describir, explicar y comprender las prácticas de enseñanza del derecho como consecuencia del juego y/o la lucha de los actores en el campo jurídico y académico, incluyendo las condiciones estructurales e históricas latinoamericanas, en que se enmarcan las prácticas concretas y su relación dialéctica con los hábitos de los agentes sociales que se encuentran estructurados por aquellas.

Las interacciones que se producen en el proceso de formación universitaria, inciden de manera sustancial en *el derecho* que se enseña y que se aprende, por eso hemos elegido investigar las prácticas de los actores en situaciones concretas de enseñanza<sup>4</sup>. Entre ellas, las situaciones didácticas planteadas, los métodos de

---

<sup>1</sup> Abogada UNLP. Especialista en Derecho Procesal Profundizado UNA. Prof adjunta Sociología Jurídica Cat.I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, investigadora categoría V y extensionista, UNLP.

<sup>2</sup> Prof. y Lic. en Cs. de la Educación, UNLP. Magister en Cs. Soc. con Orientación en Educación, FLACSO. Prof. Adjunta de Problemática Educativa Contemporánea, Fac. de Humanidades y Cs. de la Educ., UNLP.

<sup>3</sup> La ponencia forma parte del trabajo realizado en el Proyecto de Investigación acreditado (J076) que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, dirigido por Manuela González y Nancy Cardinaux. En el transcurso de la investigación utilizamos diversas técnicas de recolección de datos tales como: observaciones en las mesas de examen libre y en las aulas, encuestas a los alumnos de primer año, entrevistas a profesores titulares, así como a los profesores del curso introductorio, relevamiento de las actas de examen, entre otras. Sobre esa información hemos realizado diversos informes y trabajos que presentamos en anteriores congresos. En la presente, intentaremos conectar aquellos datos y trabajos con un enfoque teórico que construimos para reflexionar críticamente sobre las prácticas y las teorías imperantes en la institución.

<sup>4</sup> "(...) la docencia jurídica no se ejerce sólo por medio de la enseñanza de los códigos sino también por la descripción y explicación de la *realidad*". Felipe Fucito, *Sociología del Derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*. 2da. ed. Editorial Universidad, La Plata, 2003, pág. 18.

enseñanza, la relación que se entabla entre docentes y alumnos en el aula de derecho, en el marco de una configuración curricular determinada<sup>5</sup>.

Luego, intentaremos reflexionar desde una perspectiva pedagógica crítica, con su antecedente en el pensamiento de Paulo Freire, para analizar su aplicabilidad en el aula de Derecho. Este marco también nos permite destacar la interdisciplinariedad y la visión crítica que elegimos, dada nuestra apuesta deliberada de cuestionar los fundamentos de las formas jurídicas y sociales dominantes con el fin de impulsar prácticas emancipatorias en relación al Derecho. Creemos que la educación jurídica pública no puede desentenderse de fomentar prácticas pedagógicas que contribuyan a la autonomía de los sujetos, con el objetivo de formar parte de una agenda de transformación social en dirección a una sociedad más igualitaria y justa.

## **2. Derecho y campo jurídico en América Latina:**

Pensar el Derecho y sus relaciones con la sociedad implica precisar el marco contextual y analítico desde el que ha de analizarse, pues se trata de un fenómeno complejo, de carácter social, que implica una construcción como objeto de estudio a través de determinadas opciones teórico metodológicas que es conveniente explicitar, en razón de los efectos de dichas perspectivas en el abordaje y comprensión de las prácticas jurídicas.

Con un objetivo heurístico podríamos mencionar tres visiones acerca del Derecho<sup>6</sup>:

1) Una visión denominada *Institucionalista* o clásica, que responde a la tradición constitucional latinoamericana, también manifiesta en el positivismo jurídico imperante en las Facultades de Derecho, tributarias de las valoraciones de los próceres de la independencia de principios del s. XIX que luego se reflejó en el espíritu fundacional de la Universidades Nacionales de principios del s. XX . En esta mirada, el Derecho tiene la finalidad de organizar la realidad social heterogénea y compleja y por ese motivo, debe ser fuerte para compensar la debilidad social. Actualmente, se manifiesta en los procesos de reformas judiciales, impulsadas desde algunos órganos supranacionales.

---

<sup>5</sup> Algunas preguntas: ¿qué significa en la práctica una enseñanza que se define como pública y neutral? ¿qué significado tiene un Derecho que se define del mismo modo? ¿qué es lo que efectivamente enseñan los docentes? ¿qué metodología predomina? ¿quiénes hablan y quiénes escuchan en este encuentro? ¿se ponen en diálogo los saberes de todos los actores en el aula? ¿cómo se toman las decisiones acerca de los contenidos y métodos de enseñanza? ¿qué incidencia tienen estos aspectos en el perfil profesional de los abogados? ¿qué presencia tiene la praxis como herramienta pedagógica?

<sup>6</sup> Ten el presente trabajo tomamos algunas clasificaciones que utilizan M. García Villegas y C. Rodríguez (edit.), en *Derecho y Sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos Universidad Nacional de Colombia. Abogotá. 2003.

2) Otra visión de inspiración marxista, que podríamos denominar *instrumentalista*. Esta mirada sobre el Derecho se centra en sus funciones ideológicas. Lo concibe como un fenómeno social de gran importancia para hacer efectiva la dominación estatal, cuya misión es articular la dominación política y consolidar un régimen excluyente e injusto. Dada la débil representación política del Estado, el Derecho se hace fuerte para compensarla. Durante la década del setenta y el ochenta, desde esta perspectiva crítica se realizaron numerosos aportes sobre el Derecho alternativo y el pluralismo jurídico.

3) La tercera visión a la que hemos hecho referencia, la llamaremos *alternativista*, pues plantea la posibilidad de la resignificación del Derecho, precisamente, a través de una resignificación de las prácticas jurídicas y sociales. En las últimas décadas, esta visión se puede encontrar en algunas manifestaciones diversas, tales como el movimiento indígena y los grupos sin tierra, en los que se ha destacado el potencial emancipatorio que el Derecho puede tener para los movimientos sociales y los grupos minoritarios.

Por otra parte, entendemos, que el Derecho es una práctica social compleja, a la que se le otorga significado en interacción<sup>7</sup>. En este caso, no es dable desentrañar un sentido de la norma jurídica escindido del momento histórico en que dicha norma se crea, aplica, elude, modifica, o enseña<sup>8</sup>.

La perspectiva de la Sociología Jurídica impide otorgar una sustancia o esencia al Derecho independiente de la conducta de los agentes sociales en situaciones concretas puesto que las prácticas de los sujetos se rigen por diversas expectativas, jurídicas y no jurídicas, y es a través de ellas que puede verificarse el sentido y el significado que el Derecho posee para los actores. Por tanto, tampoco resulta posible prescindir de las explicaciones de los actores concretos cuando se trata de comprender sus conductas pues son ellos quienes pueden brindarnos información valiosa para interpretar el lugar que las normas jurídicas ocupan en sus mentes y el modo en que efectivamente operaron diversos sistemas normativos en sus conductas en tanto agentes sociales.

En el sentido indicado, entendemos que las prácticas de los sujetos se encuentran condicionadas también por variables estructurales objetivas exteriores a los sujetos y que ellas deben ser puestas de manifiesto si pretendemos develar la lógica de las prácticas. Estos condicionamientos resultan de las posiciones que los agentes ocupan en

---

<sup>7</sup> M. Beloff y R. Saba. "Presentación" en R. Gargarella. *El derecho a la protesta. El primer derecho*. Ed. AD-HOC, 2005.

<sup>8</sup> "Este estudio involucra cómo crean, por qué aplican, derogan o eluden en su vida social esas normas, y cómo se relacionan en la conducta tales normas creadas, aplicadas derogadas o eludidas con otros sistemas normativos que también guían la acción humana; tiene por tanto una dimensión histórica de análisis y otra funcional o sistémica, respecto del ordenamiento jurídico en la vida social". Felipe Fucito.,op. cit., pág. 26.

la estructura social en general y en el campo jurídico en particular, y resulta indispensable no perderlas de vista, pues son estas estructuras las que internaliza el agente en sus procesos de socialización.

En principio, puede afirmarse que la conducta de los agentes sociales, sus hábitos, están estructurados, pero que a diferencia de aquellas (estructuras objetivas y externas) se han internalizado y por ello operan desde *el cuerpo (y mente)* del agente; son sus modos de conocer, de pensar y de sentir, elementos subjetivos que se conforman socialmente y a su vez estructuran a las prácticas sociales de los actores concretos en sus campos. Esto no significa que los actores se encuentren *determinados* por las condiciones materiales de existencia como lo propugna el marxismo, sino que para modificar las estructuras que se actualizan a través de los hábitos de los agentes, se requiere que estos conozcan los condicionamientos y decidan deliberadamente modificar su conducta, la que resulta más propia de acuerdo a las expectativas que surgen de las reglas de funcionamiento del campo, es decir, sus hábitos y las consecuencias que esto acarrea (Bourdieu, 2001).

Siguiendo la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu, cada práctica jurídica es producto del funcionamiento del campo jurídico en un momento determinado y por eso mismo cada una de ellas ocultan y/o permiten hacer visible el estado de las relaciones de fuerza en el campo jurídico. Por otra parte, dado que los campos no son completamente autónomos, sino que poseen una autonomía relativa, sus prácticas también deben enmarcarse en las relaciones de fuerza de dicho campo con los otros en el espacio social. En el caso particular del capital jurídico, a diferencia de lo que sucede con el capital por el que se lucha en los otros campos, su poder simbólico traspasa las fronteras de su campo y circula acreditando o desacreditando el resto de los capitales que se encuentran en juego en los restantes espacios sociales (campos).

Los campos sociales en general y los jurídicos en particular, tienen estructuras consolidadas a través de la historia que limitan el margen de maniobra de los actores, incluyendo los gobiernos (piénsese, por ejemplo, en el papel de los sindicatos y las huelgas en el siglo XIX; y su trayectoria social en el campo jurídico, hasta la actualidad en que se consideran legítimos negociadores con la patronal y el Estado Nacional).

Los campos jurídicos son el producto de la relación e influencia mutua entre la estructura del campo y la acción de quienes forman parte de él. Por tanto, si bien los rasgos mencionados tienen conexión directa con decisiones tomadas por actores del campo (los gobiernos nacionales al crear el Derecho, los organismos internacionales al

imponer programas de reforma judicial o policial, los abogados locales al adoptar ciertas formas de ejercicio profesional o los profesores cuando enseñan Derecho), dichas decisiones se enmarcan en una estructura conformada por macrovariables históricas de tipo económico, cultural, social y político.

Argentina, como el resto de los países de América Latina, ha estado expuesta y se ha conformado en torno a variables macrosociales que impactan en la conformación del campo jurídico. Por ello, es menester tenerlas en cuenta a la hora de analizar las prácticas jurídicas. Sousa Santos ha explicado estructuralmente los campos jurídicos contemporáneos, teniendo en cuenta tres factores:

a) Económicos: la posición de los distintos países y regiones en el sistema económico mundial. En este sentido, tomando la Teoría del Sistema Mundial de Wallerstein y la Teoría de la Dependencia de Cardoso, ubica históricamente a América Latina en la semiperiferia y periferia, impactando en el surgimiento y la evolución de las manifestaciones del campo jurídico.

b) Sociales: con relación a la entrada del país a la modernidad. América Latina siguió la ruta de los nuevos mundos ("de la conquista y el genocidio") lo cual condiciona los procesos subsiguientes de estructuración social, desarrollo cultural y construcción de la nación y del Estado<sup>9</sup>.

c) Culturales: en cuanto a la cultura jurídica predominante. El estudio comparado de los campos jurídicos permite el análisis de variables tales como: a) el tipo de razonamiento jurídico prevaleciente, b) el papel del juez y del abogado, c) la forma cómo se enseña Derecho y d) la jerarquía de las instancias productoras de Derecho, entre otros. Estos factores dependen de la cultura jurídica románica y el trasplante de leyes españolas y posteriormente de los pilares del sistema jurídico francés, así como la inspiración constitucional estadounidense del derecho constitucional en América Latina<sup>10</sup>.

En la conformación sociohistórica de los campos jurídicos latinoamericanos se pueden señalar aspectos comunes a todos ellos. Acordamos con García Villegas-

---

<sup>9</sup> A diferencia de la *ruta original* europea, la *de la zona colonial* de África y el subcontinente Indio y la de la *modernización defensiva* de Japón y China. Ver Boaventura de Sousa, Santos. *La globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación* Colombia, 1998.

<sup>10</sup> Además de todo ello, cabe señalar que "La comunidad dogmática latinoamericana ha generado desde hace tiempo (fines del siglo XIX al menos, y todo el siglo XX) un flujo de transculturación, de importación de instituciones y de teoría jurídica, entre la que ha de destacarse: la producción dogmática alemana, italiana y española en el campo del derecho penal, en la doctrina francesa y española en el campo del derecho administrativo, en la doctrina italiana, en el campo del derecho comercial, en las doctrinas italianas, y española en el campo del derecho procesal, en la doctrina estadounidenses en el campo del derecho constitucional, etcétera. V. Christian Curtis, *Enseñanza judicial y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario*. Mauricio García Villegas y César A. Rodríguez (eds.). Op.cit.

Rodríguez (2003) y Fucito (2003) que los campos jurídicos latinoamericanos se caracterizan por:

1) **La pluralidad jurídica:** es decir la coexistencia de múltiples sistemas normativos, como las normas religiosas, los prejuicios, la costumbre, la tradición, la ética, las normas de culturas no dominantes como las indígenas, etc. La convivencia de diversos sistemas de normas dificulta o facilita la efectividad, modificación, elusión o contravención de las normas estatales.

2) **La ineficacia instrumental del derecho estatal.** En este sentido, debe precisarse que si bien se está haciendo referencia a la brecha entre lo establecido en el Derecho oficial y la conducta de los actores del campo y de la ciudadanía en general, no se trata de una ineficacia absoluta sino que se trata de la convivencia de la eficacia e ineficacia del Derecho, de conformidad a variables tales como la clase social, el género, etc. Esto permite explicar, por ejemplo, la selectividad del sistema penal y de las políticas públicas en general.

3) **El autoritarismo.** Caracterizado por el uso frecuente de la fuerza y de procedimientos autocráticos, sustentado en la violencia simbólica que ejerce el Derecho.

Creemos que esta configuración de los campos jurídicos es correlativa y se reproduce de la mano de un tipo de enseñanza del Derecho que participa de los mismas lógicas, esa relación es la que pretendemos abordar críticamente desde lo que hemos denominado teóricamente como momento deconstructivo con la finalidad de arrojar una mirada crítica e interdisciplinaria sobre el modo en que se estructura el campo jurídico desde las rutinas propias de la enseñanza a la que denominamos tradicional.

### **3. Una enseñanza tradicional para un Derecho hegemónico.**

Nos proponemos relacionar los elementos característicos de los campos jurídicos latinoamericanos señalados arriba, con la enseñanza típica del Derecho en gran parte de las usinas de reproducción cultural del Derecho, es decir las Facultades de Derecho latinoamericanas y en particular, **las rutinas que caracterizan la enseñanza de Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.**

Las características que sobresalen en este tipo de enseñanza o de "enseñanza tipo" del Derecho en nuestra facultad son las siguientes:

1º) Monopolio de la formación de abogados dentro del aparato pedagógico universitario. A diferencia de la tradición europea, en donde la formación de abogados (diferente a la de los juristas) tenía un carácter eminentemente práctico y corporativo,

diferenciando formación y habilitación, en América Latina son las universidades desde su inicio (s. XVI) quienes asumen la formación para la profesión y la emisión del título habilitante. Esta situación se refuerza en el período de construcción de los Estados postindependentistas ya que el rol de abogado cumplirá el centro político y cultural de las nueva estatalidad en ciernes.

2º) Hegemonía del Derecho estatal, puesto que se privilegia el Derecho y las categorías jurídicas estatales. Cualquier manifestación social de ejercicio de autoridad y poder no debe ser considerado, pues las categorías jurídicas, constituyen el límite de demarcación entre lo que es o no Derecho (par legalidad/ilegalidad) suplanta cualquier cuestionamiento acerca de su legitimidad desde la propia definición de *lo jurídico*.

3º) La relativa autonomía del campo. Desvinculado de la sociedad civil, más precisamente del campo popular y sus necesidades, pero estrechamente vinculado con el campo de producción legislativa y el campo de aplicación jurisprudencial.

4º) La dogmática jurídica, que se constituye en la tarea central del docente de Derecho, pues en ello consiste el conocimiento que debe ser transmitido. Entre las funciones que cumple la dogmática se encuentran las de: a) sistematización; b) función de *lege lata*: detectando "problemas" interpretativos y señalando criterios de solución, de ese modo limita, a través de sus categorías cualquier innovación que ponga en riesgo el capital arropado en el término seguridad jurídica, lo cual implica que la realidad es la que debe amoldarse al Derecho y no a la inversa, c) función de *lege ferenda*: sobre la base de la concepción de racionalidad científica moderna occidental suscribe que el papel de la ciencia consistirá en guiar racionalmente la práctica, a partir de una conceptualización previa del objeto de estudio relevante en términos sistemáticos.

La paradoja de la aplicación de ésta concepción al contexto latinoamericano es su alejamiento de las necesidades sociales, justamente en donde creemos que debiera buscarse la legitimación de la enseñanza pública del Derecho. Esto se lleva a cabo a través de la retórica propia del discurso jurídico autorreferente y su proclamación de universalidad y neutralidad valorativa, producido por el recorte de su objeto de conceptualización al Derecho positivo estatal. Así, los actores relevantes de la burocracia, a través de las normas escritas, son los creadores y aplicadores del Derecho estatal quienes a su vez legitiman teóricamente su actividad a partir del empleo y de la referencia a las construcciones de la dogmática. Los efectos de esta interacción son tematizados teóricamente y constituyen el material de enseñanza de futuros abogados y jueces, legisladores y cuadros profesionales de la administración pública.

El estudio de otros sistemas normativos no jurídicos, como las costumbres, la religión, la ética, así como los prejuicios y representaciones sociales en general y de los profesores y alumnos en particular, resultan ausentes, por perturbadores y ajenos al orden jurídico<sup>11</sup>.

Por otra parte, todos los actores que forman parte de este círculo autorreferente deben sus credenciales simbólicas y por tanto su posición en las estructuras en los campos jurídico y académico, al capital cultural acumulado fundado en el saber jurídico estatal.

Creemos que investigar cualitativamente éstas relaciones resulta imprescindible para comprender el divorcio entre la dogmática y la realidad social, la oposición al estudio interdisciplinario del Derecho, el estudio hegemónico y monopólico del Derecho estatal y su escasa formación práctica (por el rechazo a determinadas asignaturas y a determinados fenómenos como el de la pluralidad jurídica), la recurrencia a situaciones estereotipadas, como son el cambio normativo o litigio judicial, con prescindencia de soluciones alternativas que impliquen un mayor compromiso y creatividad de los agentes.

### **Vinculaciones entre el campo jurídico y la enseñanza del derecho en la UNLP.**

Siguiendo con el razonamiento expuesto, nos proponemos relacionar el campo jurídico que como dijimos se caracteriza por a) la pluralidad normativa, b) la ineficacia instrumental del derecho y c) la cultura jurídica autoritaria; con las prácticas de enseñanza que relevamos durante la investigación, en razón de que consideramos que éstas últimas no sólo son un producto de dichas conformaciones, sino que además en su relación dialéctica con el campo, constituyen las condiciones de posibilidad que lo constituyen.

En este apartado intentaremos dar cuenta del modo en que operan los hábitos de los agentes y sus estrategias concretas en la enseñanza del Derecho hegemónico.

Entendemos que las características mencionadas resultan interdependientes y estrechamente vinculadas a la forma en que se enseña y aprende en el campo académico, particularmente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la

---

<sup>11</sup> "Una educación jurídica ajustada a tales principios tiene por objeto principal facilitar la visión de la coherencia lógica de las diversas proposiciones y partes del orden jurídico vigentes y fijar los principios y las definiciones de los términos usados que llevarán al máximo de coherencia al sistema. Esto justifica un interés en presentar como Derecho sólo los elementos que pueden expresarse en proposiciones legales y marginar como anécdotas las cuestiones cotidianas de aplicación de leyes". F. Fucito, op. cit., pág. 54.



UNLP, por ese motivo hemos de relacionar los datos obtenidos durante la investigación en curso sobre la enseñanza del Derecho con éstas características, identificando lógicas y prácticas concretas que viabilizan su reproducción .

a. Relaciones entre la **Pluralidad normativa y la enseñanza tradicional del derecho.**

En este punto es necesario tener presente que los planes de estudios se han estructurado a partir del estudio de los distintos títulos del Código Civil francés y su visión local. El lugar asignado al estudio del Derecho Civil codificado produce un efecto de naturalización de identificación de las categorías fundamentales del Derecho con las categorías del Derecho civil clásico.

Las teorías dominantes en la carrera de Derecho son las materias codificadas y de Derecho privado (22 de 30 materias son codificadas, 10 son de Derecho Privado). En términos cuantitativos y de poder simbólico, el peso es abrumador. El Derecho Continental europeo ha sido la fuente del derecho estatal latinoamericano, esta fuente ha tenido un peso desproporcionado en la reproducción cultural del Derecho en el país.

En cuanto a los aspectos didácticos de la resolución metodológica, puede señalarse que la tendencia hegemónica reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo. Las prácticas de enseñanza del docente enfatizan la memorización del contenido, la formulación del juicio implícito (carácter racional de la legislación legitimidad del contenido, el juez aplica el derecho, el lenguaje es unívoco, etc.), la visión de las leyes generales desde un método hipotético deductivo, el uso de la Jurisprudencia desde un lugar secundario (destinado simplemente a completar dudas o puntos oscuros) y se le otorga nulo espacio para la sociología normativa, el derecho oficial y no oficial.

En el sentido indicado, la enseñanza que predomina heredera de la Ilustración europea, continental y decimonónica, es aquella que podríamos llamar tradicional, basada en los contenidos. En la investigación mencionada, encontramos que los contenidos se encuentran establecidos en los programas de estudio de las materias, desprovistos de cualquier argumentación que los legitime en las necesidades sociales o los vincule a objetivos relacionados al proyecto institucional. Asimismo, confirmamos la preeminencia de la clase magistral y la evaluación memorística, así como la ausencia de prácticas pedagógicas que fomenten la participación activa de los estudiantes.

Asimismo, en las entrevistas que realizamos a los docentes constatamos que se refieren a éste tipo de clase (magistral, expositiva) como “lo tradicional” y, si bien explicitan conocer que es actualmente criticada, o manifiestan que se trata de un método

superado, la clase magistral se estaría constituyendo en la forma de pensar y estructurar las asignaturas en la Facultad, de estructurarla. Los profesores entienden que no estarían dadas las condiciones para hacer algo diferente. Los fundamentos que brindaron se relacionan con la cantidad de alumnos y la infraestructura. En este marco, la clase magistral se presenta como la modalidad más pertinente para la enseñanza en la Facultad, por las condiciones estructurales que los profesores destacan, que además convertirían la decisión en una cuestión inevitable o sin opciones.

Correlativamente, los docentes aseguran que las tareas más importantes que realizan para preparar sus clases, son la “lectura”, la “actualización permanente”, y la “búsqueda de jurisprudencia”; otros señalaron como importante “la experiencia en el ejercicio profesional”, resultan ausentes reflexiones acerca de la formación docente en Pedagogía del Derecho para abordar su actividad.

Observamos aquí que, del mismo modo en que aparece como algo regular o general la elección de la clase magistral, también aparece como general la ausencia de ciertas tareas para prepararla: los docentes buscan materiales y seleccionan jurisprudencia para armar una exposición; lo que no aparece como necesario para la preparación es cierto tiempo y espacio de reflexión y discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos como problemas.

Por otra parte, los docentes la entienden por fuera de las decisiones que toman como parte de su rol. La naturalización es el gran riesgo que acarrea este tipo de interpretación. Según esta lógica, el docente daría, antes que nada, clases magistrales y, una vez formado en Pedagogía y Didáctica, podría implementar otras prácticas educativas.

En esta línea de pensamiento, no desentona el supuesto de que no haya que planificarla en función de objetivos de enseñanza. Esto es: al entender que no es una técnica pedagógica, no requeriría de planificación específica ya que basta entonces ser un experto en la materia y podría prescindirse de toda decisión metodológica, sólo para este caso; lo que no podría pensarse para cualquier otra técnica docente. Lo que significa que la propia modalidad excluiría la posibilidad de preparación fundada en objetivos de enseñanza, que entendemos debe ser producto de una reflexión sobre su rol y el de los alumnos en la institución y en el aula<sup>12</sup> (Carrera y Bianco, 2008: 685).

---

<sup>12</sup> Biggs nos recuerda que ‘lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace’. En este sentido, resulta problemático que los docentes, con frecuencia, planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su *exposición*, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran *tareas* para que realicen los estudiantes a fin de aprender los

Por otra parte, es posible hacer otra mirada sobre la pluralidad normativa, especialmente relevante durante el proceso de socialización que se lleva a cabo desde los primeros pasos que los alumnos dan en la Institución, en la construcción de lo que se denomina el “oficio de alumno”.

Observamos que desde su entrada a la Facultad, el estudiante se enfrenta con una cantidad de actividades en las que predomina su carácter informal -eficazmente regulado por el derecho no oficial. La información circula por canales informales también comúnmente denominados “radiopasillo”, que es aquella que permite que los estudiantes puedan efectivamente manejarse en su vida académica. Por otra parte, se evidencia que cualquier reclamo que ponga en cuestión las prácticas consolidadas es tildado de conflictivo (aún cuando se evoque el derecho) y de hecho, no se registran reclamos de los alumnos (salvo los que circulan por ese mismo “radiopasillo”), (Carrera y Bianco, 2008).

Una de las consecuencias que avizoramos es el necesario reforzamiento del código o la gramática institucional y con ella la selectividad encubierta, al dejar a los estudiantes a las posibilidades particulares de adaptarse al funcionamiento real de la Facultad, el desciframiento del “código universitario” lo que depende en última instancia del capital social y cultural incorporado de los alumnos.

Desde el punto de vista organizacional, las instituciones universitarias no suelen asumir la realidad del “currículum oculto”, lo cual constituye un impedimento para articular una reflexión crítica sobre las prácticas, que en gran parte desconoce o pretende desconocer<sup>13</sup>.

---

temas de las materias. Lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá; y por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas (cursiva en el original) (cit. P. Carlino, 2005:11).

<sup>13</sup> Un aspecto que nos resultó especialmente relevante fue la gran distancia entre la organización formal y la real con la que nos encontramos durante las actividades realizadas, lo cual resulta trascendente en una Facultad de Derecho que hace de la norma jurídica su objeto de estudio. Ese aspecto formaba parte de nuestras intuiciones y fue confirmado cuando nos acercamos a la normativa escrita y la confrontamos con las prácticas de los actores en la situación de examen. También cuando intentamos conocer a la institución a partir de las normas y los asentamientos escritos que ésta posee (actas) advertimos que no era posible conocer a la institución, ni los criterios de evaluación que ésta determina. Se nos planteó el interrogante acerca de si la institución se conoce a sí misma. Esta dificultad de conocer a la institución real a partir de la formal la hemos observado en las actas, cuando se llenan de manera incompleta, al no encontrarse discriminados los alumnos libres de quienes han cursado un preevaluativo, así como tampoco se diferencia en ellas a los alumnos libres de quienes han cursado de manera regular y luego figuran como alumnos libres. Especial mención merece el sistema de preevaluativos, dado que canaliza una gran cantidad de alumnos. En principio no hemos podido especificar cuántos, precisamente por las mismas razones que hemos dado a lo largo de ésta y las anteriores ponencias: 1) en las actas hemos observado que no están discriminados y, por lo tanto, la propia institución no tiene un conocimiento cabal de la magnitud y extensión de este fenómeno; 2) también resultó imposible conocer en qué calidad había rendido cada uno de los encuestados y descubrimos que afectaba a la caracterización que intentábamos de los alumnos libres; 3) finalmente advertimos que los profesores no tienen una consideración unánime respecto de esta modalidad de evaluación y, qué si bien existe una normativa formal que los rige, en la práctica existen tantos preevaluativos como cátedras que los poseen, los cuales pueden diferir radicalmente en cuanto a los criterios de admisión, evaluación y calificación (Demarche, Bersiso y Bianco, 2006).

Por estas razones, resulta aún más paradójico que la enseñanza continúe asentándose sobre una epistemología positivista que pone énfasis pedagógico en el formalismo, en el cual la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal. Esto redundaría, por ejemplo, en la consideración del Derecho oficial vigente como un dato fijo y en el escaso estímulo para discutir la legislación y las prácticas jurídicas y pedagógicas desde ángulos de justificación distintos a los de su mera vigencia, como el filosófico, el político, económico, sociológico o antropológico.

Las materias como Filosofía del Derecho, Economía Política, Historia o Sociología son marginales, sólo el barniz de "cultura general". Asimismo, no existe formación en derechos humanos (a pesar de que la Corte Suprema de Justicia de la Nación estableció que el marco de interpretación de todas las normas jurídicas son los tratados de Derechos Humanos).

Las críticas que se han relevado se centran en la escasa o nula formación práctica, entendida como la necesidad de *saber hacer* (cédulas, demandas o recursos) aquellas "cosas concretas" por oposición a las teorías que de nada parecieran servir a la hora de ejercer como abogados. Pero se encuentran ausentes reclamos acerca de la necesidad de debatir y participar de espacios en los que se dispute el sentido de las normas y las funciones que efectivamente cumplen en la vida universitaria y en la conflictividad social<sup>14</sup>.

El Profesor Fucito lo expresaba de este modo "no se trabaja acerca del funcionamiento cotidiano de los tribunales, se hablará sí, de la naturaleza jurídica del título de crédito y de los requisitos formales para la admisibilidad de una acción ejecutiva, pero no de la utilidad concreta que tiene tal título en un sistema jurídico colapsado por la cantidad de causas, podrá analizarse el concepto de delito, el tipo penal, la culpa y el dolo, pero no la situación concreta en las cárceles, la cifra negra del crimen, la cantidad de procesados por número presunto de delitos cometidos, la inacción policial y la ideología represora o garantista de los jueces que determina en alta medida la suerte de los sumarios que llegan a sus manos, luego de filtrarse por circuitos legales e ilegales" (Fucito, 1999, 54).

Tampoco se tratará de manera sistemática el modo en que actúan otros órganos encargados de producir normas o las relaciones con el cliente, las habilidades narrativas, y estratégicas y probatorias del abogado. Esto resulta paradójico por la baja

---

<sup>14</sup> Corresponde a un trabajo en curso de Carola Bianco y Cecilia Carrera, próximo a publicarse.

profesionalización de los profesores (nos referimos a la profesión académica, a aquellos que hacen de la docencia y la investigación su profesión por tener una dedicación exclusiva). Parece que aquí juega la tradición pedagógica por sobre lo que estaría “a la mano”, que es el propio desempeño profesional como abogado.

b) y c) En cuanto a las características señaladas como **ineficacia instrumental del Derecho y autoritarismo y su relación con la enseñanza del Derecho,**

En el terreno de la eficacia del Derecho, se plantea la existencia de un divorcio entre la eficacia simbólica y la eficacia instrumental. La educación jurídica formal ha bloqueado discursivamente la diferencia entre ambas, otorgando al ideal pedagógico de la Ilustración el monopolio casi absoluto de la reproducción del conocimiento acerca del Derecho y del perfil y las habilidades necesarias para la práctica de la Abogacía y de otras disciplinas ligadas al Derecho, en este ámbito mucho más que en otros, por ejemplo, el de la práctica forense. Las Facultades de Derecho latinoamericanas siguen estructuradas básicamente a partir del ideal de la codificación francesa, fundamentalmente desde el contenido de la enseñanza.

Por otra parte deseamos advertir en cuanto a la ineficacia instrumental, que no se trata de ineficacia total, puesto que existen situaciones en las que el Derecho oficial y extraoficial resulta altamente eficaz. El Derecho Penal es una muestra elocuente de la eficacia selectiva y autoritaria del sistema jurídico, implementadas por las agencias punitivas del Estado. Los datos arrojados por las investigaciones empíricas acerca de la composición sociocultural de los *clientes* predilectos del sistema policial y carcelario, resultan suficientes para afirmarlo<sup>15</sup>. Del mismo modo, resulta preocupante la inefectividad tanto del derecho constitucional cuanto de los pactos internacionales de Derechos Humanos, ante situaciones tales como la evidente proclividad de los jueces en la aplicación de una medida cautelar (que por definición resulta excepcional) como es la prisión preventiva a los imputados de determinados delitos, en clara vulneración del principio de inocencia (resulta alarmante teniendo en cuenta que el 80% de los detenidos en las Unidades Penitenciarias de la Provincia de Buenos Aires no tienen condena).

---

<sup>15</sup> Para una aproximación al fenómeno social al que nos referimos, resulta conveniente consultar *El sistema de la crueldad III. Informe sobre violaciones a los derechos humanos en lugares de detención de la provincia de Buenos Aires. 2006-2007*. Comisión Provincial por la Memoria. Comité Contra la Tortura y Estado Justicia y Ciudadanía. *Claves del proceso de reforma de la Política Criminal en la Provincia de Buenos Aires*. Integración Social para la Seguridad Pública. Observatorio de la Ejecución Penal - Patronato de Liberados. Ministerio de Justicia, Provincia de Buenos Aires, 2007.

Nos preguntamos si las definiciones que circulan en las escuelas de Derecho sobre: a) la seguridad/inseguridad, b) el rol de los profesionales del Derecho c) el desempeño de los docentes, d) así como la inexistencia de materias de Derechos Humanos, entre otras, se encuentran implicadas en ésta problemática? ¿en qué medida la tradición pedagógica y los criterios de autoridad contribuyen a la eficacia o a la ineficacia del Derecho?

Sucede que el campo jurídico, caracterizado por la autorreferencia, así como los problemas sobre los que se discurre en las aulas de Derecho, se tematizan exclusivamente en términos normativos y como consecuencia natural, las soluciones sólo se indagan a través de dichos marcos. Como adelantamos, no se problematiza el modo en que se significan conceptos claves como justicia, igualdad ante la ley, seguridad jurídica, vida digna, reproche moral, *ius puniendi*.

De manera concomitante con esto, encontramos que en las observaciones que realizamos a las mesas de examen libre, las encuestas a los alumnos de primer año y las entrevistas a docentes titulares del mismo período (primer año), se comienzan a delinear algunas características de las prácticas de enseñanza y evaluación en la Facultad, que resultan un reflejo de éstas concepciones<sup>16</sup>.

Entre ellas, resalta una inequitativa concepción acerca de la igualdad ante la ley, que se verifica y se transmite tempranamente a través de las prácticas institucionales. Algunos ejemplos de lo que sucede en éste tramo de la carrera se encuentran desarrollados en anteriores trabajos a los que remitimos. Cabe destacar que los alumnos desde su primera intervención formal como parte de la comunidad universitaria, su primer examen libre, comienzan a incorporar "saberes" que *hablan* de su lugar en relación a los derechos y a las jerarquías. Se jerarquiza la igualdad supuesta en el plano del ejercicio de los derechos. Esto sucede a través de las rutinas en que los ingresantes incorporan un saber hacer (y por tanto, representaciones) del modo de ser alumno y de ser profesor y de alguna manera el ser abogado, porque está en juego el ejercicio de los derechos. Las reglas son desigualitariamente respetadas, ejemplos de ello, son los reiterados cambios en las fechas de examen libre, sin los plazos impuestos por la normativa y la paradójica rigurosidad en la aplicación de las reglas cuando se trata de la actividad académica que involucra obligaciones de los estudiantes inscriptos.

---

<sup>16</sup> Algunas de estas reflexiones forman parte del debate y trabajo conjunto con Cecilia Carrera para la realización de un libro sobre Enseñanza del Derecho que publicaremos en el marco del proyecto J076.

En relación a la actividad del docente durante dicha evaluación, tanto en las observaciones como en las entrevistas a docentes se destaca como variable preponderante el arbitrio y el azar en la evaluación (examen libre). Al mismo tiempo, estas cuestiones son percibidas y mencionadas como *fenómenos* (como si se tratara de condiciones que por su naturaleza exceden las posibilidades de modificación, por parte de los profesores ya que están dadas, son la "realidad", "nos guste o no"), no se vislumbran como producto de decisiones docentes o institucionales. En este sentido, las condiciones del trabajo docente en la Facultad son vistas como determinantes, naturalizadas y por eso mismo inevitables.

Su correlato necesario es que con esa misma naturalidad se acepta el desigual ejercicio de los derechos. Bourdieu lo expresa claramente al referirse a la desigual apropiación del capital jurídico, la autoridad para decir qué es derecho y qué no, y por tanto su ejercicio no es un derecho igual para todos. El campo jurídico posee una división del trabajo, fuertemente jerarquizada como todas las instituciones encargadas de enseñarlo y aplicarlo, lucha o juego, del que los estudiantes aún se encuentran fuera. No están *autorizados* a ser parte de la lucha por la apropiación del capital simbólico que se encuentra latente en las normas jurídicas, y, por consiguiente no pueden disputar su aplicación y significado.

En este sentido operan lemas o juicios implícitos que se combinan con metáforas privilegiadas, de las que participan el discurso pedagógico y el jurídico. A las históricas metáforas heredadas del biologicismo<sup>17</sup>, trasuntadas en prenociones sobre los sujetos pedagógicos como tábulas rasas, pero positivas en cuanto a las potencialidades de los sujetos; la visión universitaria actual más extendida sobre los alumnos recae en lemas cosificados sobre “la mala formación de base” o “la falta de interés”. Como señala Tenti Fanfani (2007), la ideología del desinterés ha sustituido a la ideología de la naturaleza de la inteligencia o de los dones naturales en las representaciones de los docentes sobre los alumnos y contribuye a la construcción de determinadas expectativas y respuestas en tal sentido (por ejemplo, las profecías autocumplidas).

A su vez, en el discurso jurídico, sobresalen como lema/imagen la primacía del derecho privado y sus categorías y la proyección de un modelo privilegiado de abogacía litigante y confrontativa, desentendida de otros modelos profesionales más cercanos a la

---

<sup>17</sup> Ejemplo de ello son las expresiones “los jóvenes son como esponjas que absorben todo lo que se les da”, “hay que regar pacientemente como a las plantas”, etc.

resolución pacífica de conflictos (con métodos como la mediación) o la investigación y extensión universitaria.

Predomina una cierta imagen acerca de las posibilidades del ejercicio profesional de modo que la educación "predestina" en parte el campo profesional en un modelo que establece jerarquías (simbólicas y materiales). La Abogacía al ser una profesión liberal subordina el ejercicio profesional a la captación de recursos, esto implica algún desfase o problema en países donde la distribución de la riqueza es notoriamente desigual y el capital jurídico y cultural se concentra en torno a los sectores más ricos de la economía, lo cual va en desmedro de los sectores que no poseen recursos, como es el caso de los reclamos por la vulneración de los derechos humanos en el campo popular. Por otra parte, éstos reclamos no sólo resultan obstaculizados por los funcionarios que no parecen poseer canales institucionalizados para ellos, sino que los propios abogados se encuentran deficientemente formados para ser parte de dichas demandas y generar lazos de comunicación entre ambos (las instituciones del Estado y las organizaciones sociales).

Por el contrario los ejemplos más corrientes, que poseen canales adecuados en las instituciones para ser tenidos en cuenta, son aquellos que con la denominación de "nuevas áreas" resultan auditadas, por el impacto de innovaciones tecnológicas o por la introducción local de nuevas modalidades de transacción comercial de origen internacional; y que luego, de manera circular, la producción dogmática se encarga de publicitar legislativa y judicialmente promoviendo desde la neutralidad del discurso innovaciones normativas o interpretativas, que responden al interés de las empresas que son finalmente quienes pagan los honorarios del académico-abogado.

#### **4. Derecho crítico y enseñanza crítica.**

Por las razones que expresamos, una indagación acerca de las prácticas de enseñanza del Derecho que pretende contribuir a un estudio teórico y empírico amplio con enfoque crítico sobre el derecho en América Latina necesita un marco analítico igualmente amplio, pues es necesario superar la concepción estrecha del derecho heredada del formalismo jurídico que lo reduce a las normas positivas.

En lugar de esta concepción se debe utilizar otra que incluya en lo jurídico además de las normas, a los actores, los símbolos, las ideas, las relaciones de poder e instituciones sociales que constituyen la práctica del Derecho.

Siguiendo con lo expresado, de las diversas perspectivas desde las cuales podemos analizar el fenómeno jurídico, elegiremos una que nos interesa especialmente



por su carácter crítico, interdisciplinario y potencialmente emancipatorio en relación a las prácticas jurídicas.

En primer lugar, entendemos que la perspectiva crítica resulta indisociable de la Interdisciplinariedad. En el caso del Derecho, el aislamiento disciplinario ha sido reforzado por el formalismo jurídico que al difundir eficazmente la creencia entre la separación entre el campo jurídico y los demás campos (por ejemplo el político y el económico) ha desalentado o desacreditado la indagación de las conexiones entre lo jurídico y lo social con base en herramientas de análisis tomadas de distintas disciplinas. Para burlar el doble efecto de la Ciencia Moderna y del formalismo jurídico, los estudios interdisciplinarios combinan, campos de conocimiento tales como la Sociología, la Filosofía, la Historia, la Antropología la Ciencia Política y la Economía.

Por otra parte, la perspectiva crítica alude al esfuerzo consciente por cuestionar los fundamentos de las formas jurídicas y sociales dominantes con el fin de impulsar prácticas e ideas emancipatorias dentro y fuera del campo jurídico, esto implica una doble tarea, primero deben ser altamente reflexivos, hacer explícitos la audiencia a la que se dirigen, los propósitos que persiguen y la forma en que dicha audiencia y propósitos contribuyen a una agenda de transformación social en dirección a una sociedad más igualitaria y justa. En segundo lugar, deben seguir una estrategia en dos tiempos - la dialéctica deconstrucción-reconstrucción- (García Villegas M. y Rodríguez, C. 2003), en la cual se encuentra el desafío de los estudios interdisciplinarios críticos sobre el Derecho:

1º) Momento deconstructivo: analizar los fundamentos de las prácticas jurídicas dominantes que sirven para reproducir el status quo, tales como la creencia en la neutralidad del derecho, difundida por el formalismo y las concepciones minimalistas de los DDHH y maximalistas de las reglas del juego del mercado, en las que se basan las reformas neoliberales del derecho en la región.

2º) Momento constructivo: los estudios críticos luego de la demolición de tradiciones que implican la reproducción de las prácticas opresivas del Derecho en perjuicio de los sectores más desaventajados, pueden proponer prácticas, instituciones y formas de pensar concretas que encarnen, valores de compromiso e inclusión social y que representen alternativas viables de acuerdo al estado de cosas existente.

Como dijimos, la interdisciplinariedad y la perspectiva crítica están estrechamente relacionadas, sobre todo cuando se centra la atención en las prácticas de enseñanza del Derecho, pues al analizar la ciencia moderna y proponer la superación de

las barreras disciplinares, se libera el potencial crítico encorsetado, por la dedicación a la construcción de dichas fronteras y permite encarar temas de investigación y usar herramientas analíticas, que las ciencias modernas han desacreditado. A ello se suma la posibilidad de construir con los otros, la necesidad de sumar miradas y por ende, actores que poseen tradiciones disciplinares diferentes y por tanto, repensar y reelaborar colectivamente nuestras imágenes acerca del Derecho y su enseñanza.

De la misma forma, una perspectiva crítica centrada en los objetivos científicos y sociales de la investigación antes que en la construcción de una disciplina obliga al investigador interesado a dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociojurídicos, a acudir a herramientas de estudio provenientes de múltiples campos de conocimiento.

Como señala Sousa Santos (2004:35) el conocimiento universitario fue a lo largo del siglo XX netamente disciplinar, pero en las últimas décadas se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento, abriendo el camino a lo que llama conocimiento pluridisciplinario, un tipo de conocimiento contextual en la que el principio organizador es la aplicación, resultado del acuerdo entre universidad y sociedad: “la sociedad deja de ser un objeto de interpelaciones de la ciencia para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia”.

En segundo lugar, nos propusimos integrar de modo dialógico, a autores provenientes de una matriz crítica de pensamiento, tales como Bourdieu y Freire, autores que han dado cuenta de la necesidad de combinar al hombre y al mundo, las estructuras externas y los hábitos y luego, desde una pedagogía crítica recuperar aspectos prospectivos.

Un Derecho crítico va de la mano con un cambio en la enseñanza de ese Derecho. En este sentido, apelamos a la posibilidad de una educación problematizadora, a través de la cual los sujetos vayan percibiendo críticamente *cómo están siendo* en el mundo y podríamos especificar, cómo se están formando como abogados en una universidad pública. Así, tratamos de reflexionar sobre la educación problematizadora en el aula universitaria de Derecho y sus dimensiones constitutivas.

El punto de partida es el diálogo, que nace de una matriz crítica y genera criticidad. El diálogo supone una relación horizontal, que reconoce la asimetría en la relación pedagógica<sup>18</sup> pero que no supone una jerarquía diferente a favor de uno sobre otros, sino una posición educadora alternante y recíproca.

---

<sup>18</sup> En *Pedagogía de la Esperanza* (1998), Freire se detiene a analizar este aspecto tantas veces criticado de la horizontalidad de la relación pedagógica y la supuesta desaparición del docente, señalando que el diálogo entre

El diálogo se nutre de confianza, por eso, sólo el diálogo comunica en sentido pleno<sup>19</sup>; el antidiálogo no comunica, hace comunicados. La Pedagogía del antidiálogo mata al poder creador no sólo del educando sino también del educador, en la medida que éste se transforma en alguien que impone, en un dador de fórmulas, pasivamente recogidas por los alumnos: “no crea el que impone ni el que lo recibe, ambos se atrofian y la educación ya no es educación”.

Por su parte, la Pedagogía de la comunicación se apoya en la virtud de la creencia, es allí donde el diálogo tiene significación, la creencia en la persona y en sus posibilidades (Freire, 1976). Esta alocución setentista, se revitaliza en tiempos de crisis e incertidumbre, el discurso pedagógico nos trae al centro de la escena la cuestión de la confianza. Como señala Laurence Cornu (1999) la confianza es constitutiva de la relación pedagógica y es en una perspectiva democrática que adquiere su importancia. El poder de la confianza - y de la desconfianza- reside en que cada una de ellas moviliza, vehiculiza una idea del otro que se pone en juego. En este sentido, desde la perspectiva de la docencia universitaria, consideramos generalmente ausente, la idea del otro, en tanto sujeto pedagógico, no como tábula rasa, sino en su potencialidad.

La segunda dimensión es la búsqueda de la criticidad que ayude a desmontar las naturalizaciones y las prenociones que cosifican la realidad y la prejuzgan. La conciencia crítica permite alcanzar una lectura de la totalidad y de su complejidad, la percepción estructural de los problemas, convirtiéndose en herramienta para el cambio. En definitiva, un proceso formativo que apunte a apropiarse del Derecho como lenguaje de la crítica, pero también trascenderlo como lenguaje de la posibilidad (Giroux y McLaren, 1999). Esto es el gran desafío de toda posición crítica en el contexto actual, trascender aquello que señala agudamente Zygmunt Bauman (2008), en cuanto a que la sociedad contemporánea se ha convertida en “hospitalaria con la crítica”, en el sentido de acomodar el pensamiento y la acción críticos, permaneciendo inmune a los efectos de ese acomodamiento, saliendo fortalecida –en vez de debilitada- de las pruebas a las que los somete, derivando entonces en una crítica “tipo consumidor”.

En directa relación con lo anterior, de suma importancia en el aula universitaria es la cuestión de los contenidos. No puede haber educación sin contenidos, pero desde

---

profesores y alumnos no los convierte en iguales, “no nivela, no reduce el uno al otro...La relación dialógica no anula el acto de enseñar” (p.112).

<sup>19</sup> Usamos la expresión “comunicación en sentido pleno” para dar cuenta que si bien Freire apela a la comunicación intersubjetiva en sentido positivo, damos cuenta de que la comunicación no es un proceso claro y transparente, sino atravesado tanto por el conflicto, la hibridez, el amor, etc.

un punto de vista político, el punto está en quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza. Una perspectiva democratizadora del currículum avanza sobre la crítica de los objetos de conocimiento como construcciones sociales, así como en promoción de la capacidad de elección de los contenidos por parte de los alumnos, como ejercicio de la autonomía y la responsabilidad.

Finalmente, siguiendo a Sousa Santos (2004) creemos en la potencialidad de las distintas formas de actividad de la universidad que tienden a la legitimación social, como la extensión universitaria, la investigación-acción y la “ecología de saberes”, esto último, adscribe a la convocatoria y al diálogo entre saberes de distinto tipo en el interior de la institución universitaria, rompiendo con el vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva que padecen los sectores populares. Agregamos que estas formas no sólo le otorgan legitimidad social a la universidad, sino en relación con lo que aquí nos convoca, implican una perspectiva de formación distinta, la formación de un profesional crítico comprometido con la realidad, capaz de realizar el socioanálisis de sus hábitos, desmontar sus naturalizaciones y apelar con otros a la construcción del mejoramiento social.

## **5. Reflexiones finales**

Las visiones tradicionales del Derecho y de la Pedagogía, contribuyen a reproducir las estructuras y los hábitos de los agentes y por ello, a sostener las desigualdades sociales que resultan negadas (invisibilizadas) al enfatizar dogmáticamente, la igualdad ante la ley y la igualdad e inclusión social a través de la enseñanza pública, con prescindencia de la problematización colectiva de lo que efectivamente hacemos cuando enseñamos y aprendemos Derecho.

La transformación de dicho campo no puede provenir de discursos alienados de las interpretaciones y representaciones sociales que operan en la acción de los actores en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

Esto es así, porque si bien los discursos jurídicos y pedagógicos se han modificado, las rutinas -que constituyen la organización real de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP-, continúan rigiéndose por pautas culturales que los desatienden y/o contradicen.

La transformación material y simbólica, y el cambio cultural que implican, no puede imponerse ni transmitirse unidireccionalmente, la autonomía se construye con la participación activa de los sujetos implicados, y por tanto, no puede prescindir de sus

posibilidades de crítica, ni de la apropiación material de las alternativas de debatir y disputar el sentido de su realidad y el rol que el Derecho ocupa en el abordaje de la conflictividad social.

La propuesta de cambio, de democratización de las prácticas, de la construcción de sujetos críticos que influyan en la transformación de la realidad social a través de su rol profesional, se sustenta en las posibilidades de integrar el diálogo y la educación problematizadora y pluridisciplinar, al interior de la institución, recreando los espacios de encuentro y fomentando nuevas rutinas emancipatorias, colectivamente.

### **Bibliografía:**

- Bauman, Z. *Modernidad líquida*. 9 ed. FCE, México, 2008.
- Beloff M. y Saba, R. "Presentación" en R. Gargarella. *El derecho a la protesta. El primer Derecho*. Ed. Ad-Hoc, 2005.
- Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Gedisa, Bs. As., 1988.
- Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. Grijalbo, México, 1990.
- Bourdieu, P. *Poder Derecho y Clases Sociales*. 2º ed. Plimpesto, Derechos Humanos y Desarrollo. Ed. Desclée. Bilbao. Año 2001.
- Bourdieu, P. *Homo Academicus*. Siglo XXI editores. Argentina. Año 2008.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. FCE, Bs. As.
- Carrera, C. y Bianco, C. *La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Anales. Ed. La Ley. Nº38. UNLP. 2008.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio, G. y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de las escuelas*. CEM-Noveduc, Bs. As.
- Courtis, C. *Enseñanza judicial y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario*. García Villegas M. y Rodríguez, C. (edit.). *Derecho y Sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Ed. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. Universidad Nacional de Colombia, Facultad De Derecho y Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá. Año 2003.
- Demarche, F., Berisso, I. y Bianco, C. (2004). *Primer año en capilla. Encuesta a los alumnos. Descripción a partir de las actas. Lo que dicen las normas y los que opinan los profesores*. Libro de ponencias del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica. La Pampa.
- De Sousa, Santos, B. (1998). *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2004). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. LPP-Miño y Dávila, Bs. As.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Búsqueda, Bs. As.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. 32 ed., S. XXI, Bs. As.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. 3ra.ed., S XXI, Bs. As.
- Fucito, (1999). *Sociología General. Conceptos Básicos y Evolución Histórica. Teoría Sociológica e Investigación. Sociedad Y Cultura. Normatividad y Conducta*. Ed. Universidad. La Plata.
- Fucito, F. (2003). *Sociología del Derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*. 2da. ed. Editorial Universidad, La Plata.

- García Villegas M. y Rodríguez, C. (edit.). *Derecho y Sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Ed. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. Universidad Nacional de Colombia, Facultad De Derecho y Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá. Año 2003.
- Giroux, H. y Mc Laren, P. (1999). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens, Rosario, 1999.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. S.XXI, Bs. As.