

## **Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria. Análisis desde el estado del arte de la educación jurídica en Argentina**

**Marano, María Gabriela**

**Carrera, María Cecilia**

**gabimarano@yahoo.com.ar**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Universidad Nacional de La Plata**

Las preocupaciones por los procesos de formación en la universidad tienen un desarrollo menor en comparación con los otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, a partir de la visibilidad que adquieren los estudios sobre educación superior en los '90, ha crecido el campo de estudios sobre este tema, campo en el cual han aumentado particularmente los grupos y estudios vinculados a cuestiones de política educativa, pero también lo han hecho los correspondientes a la pedagogía universitaria. En el caso de la preparación de abogados, se constata una preocupación sostenida por la formación universitaria a lo largo de toda esta última década que se manifiesta en diversos indicadores: la edición de libros sobre educación jurídica, la formulación de proyectos de investigación sobre el tema y muy especialmente, los trabajos presentados en la Comisión de Enseñanza Jurídica del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, evento anual que se viene desarrollando desde el año 2000 a la actualidad. El presente trabajo –que se enmarca en un proyecto de investigación radicado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP - está basado en el análisis de los trabajos presentados en la Comisión mencionada, desde el primer congreso celebrado en el 2000 hasta el último realizado en 2010 y que tiene un antecedente directo en un estudio reciente realizado por las autoras, acerca del establecimiento del estado del arte de dicha producción académica. En el trabajo señalamos la cuestión notable de la continuidad en análisis teóricos y sentidos compartidos, acerca de las críticas a la formación de abogados en las distintas universidades nacionales, que nos lleva a plantear como explicación provisoria que el gran motor de estos análisis reside en la necesidad de comprensión acerca de por qué los abogados son como son, lo cual constituye un caso diferenciado de la formación universitaria: un sector de los profesores y especialistas con profundo malestar respecto de los abogados buscan la explicación de esa constitución profesional en la formación universitaria que brindan las carreras de Abogacía. En la evaluación de los trabajos presentados en este evento se pueden recuperar una serie de elementos pedagógicos que constituyen el centro de las preocupaciones de los autores –en su mayoría abogados - y que forman líneas de análisis acerca de la formación con carácter problemático, entre las que destacamos la caracterización de: la formación de los abogados en las universidades del país, la relación pedagógica, la interacción docente alumno, la socialización profesional y la cuestión curricular en las carreras de Derecho.

**Palabras claves: Pedagogía Universitaria - Formación - Educación jurídica - Abogados – Universidad**

## 1. Introducción

Las preocupaciones por los procesos de formación en la universidad tienen un desarrollo menor en comparación con los otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, a partir de la visibilidad que adquieren los estudios sobre educación superior en los '90, han experimentado un notable crecimiento. Cabe destacar que, si bien han aumentado particularmente los grupos y estudios vinculados a cuestiones de política educativa, también lo han hecho los correspondientes a la pedagogía universitaria.

En el caso de la preparación de abogados, se constata una preocupación sostenida por la formación universitaria a lo largo de toda esta última década, manifestada en diversos indicadores: la edición de libros sobre educación jurídica, la formulación de proyectos de investigación sobre el tema y, muy especialmente, los trabajos presentados en la Comisión de Enseñanza Jurídica del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, evento anual que se viene desarrollando desde el año 2000 a la actualidad.

La presente ponencia está basada en el análisis de los trabajos presentados en la Comisión mencionada, desde el primer congreso celebrado en el 2000 hasta el último realizado en 2010<sup>1</sup> y tiene un antecedente directo en un estudio reciente elaborado por las autoras, acerca del establecimiento del estado del arte de dicha producción académica<sup>2</sup> en el marco de un proyecto de investigación<sup>3</sup>.

En el mencionado trabajo señalamos una notable continuidad a lo largo de los once congresos celebrados, en los análisis teóricos y sentidos compartidos acerca de las críticas a la formación de abogados en las distintas universidades nacionales. Esta continuidad nos lleva a plantear como explicación provisoria que el gran motor de estos análisis reside en la necesidad de comprensión acerca de *por qué los abogados son como son*. Esto constituye un caso diferenciado de la formación universitaria: un sector de los profesores y especialistas del campo de la sociología jurídica con profundo malestar respecto de los abogados, buscan la explicación de esa constitución profesional que no los satisface, en la formación que brindan las carreras de Abogacía.

En la revisión de los trabajos presentados en este evento se pueden recuperar una serie de elementos pedagógicos que componen el centro de las preocupaciones de los autores –en su mayoría abogados– y que constituyen líneas de análisis acerca de la formación, con carácter problemático. A partir de la pregunta principal ¿qué debates se

---

<sup>1</sup> El corpus de estudio estuvo compuesto por 148 ponencias, de 260 autores y autoras. Incluye tres tipos de ponencias: trabajos destinados a mostrar avances de investigaciones, ensayos teóricos y relatos y resultados de experiencias concretas, tanto a nivel del aula como en espacios sociales más amplios. La perspectiva metodológica asumida es la cualitativa, se trabaja sobre la interpretación de la interpretación que portan las fuentes secundarias.

<sup>2</sup> Ponencia “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica” de González, Marano, Bianco y Carrera, presentada en el XI Congreso Nacional de Sociología Jurídica. UBA, oct. 2010.

<sup>3</sup> Este trabajo forma parte de la investigación “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales”. Proyecto de carácter trianual 2009 – 2011, acreditado por la UNLP en el Programa de Incentivos, dirigido por Manuela G. González.

están privilegiando, qué preocupaciones pedagógicas manifiestan los abogados formadores de abogados?, destacamos tres temáticas, apoyadas en las inquietudes de los autores: la formación de los abogados en las universidades del país; la formación profesional y la relación pedagógica planteada en las carreras de Derecho.

Consideramos que el área de la educación jurídica conforma un campo académico en crecimiento, que pone en el centro de la escena la generación de conocimientos sistemáticos sobre la formación de abogados, encontrando en el evento anual del Congreso Nacional de Sociología Jurídica un lugar de validación que implica tanto la “obligatoriedad” de la presentación anual de trabajos como la calidad de los mismos, para los grupos que buscan consolidar sus posiciones en dicho espacio.

Desde el inicio, la comisión de enseñanza cobijó reflexiones acerca de diversos actores e instituciones que se encuentran vinculados estrechamente al campo académico del derecho. En cuanto a las temáticas implicadas en la formación de los abogados, encontramos problematizaciones acerca del rol social de las carreras de abogacía de las universidades públicas, las prácticas de los profesores y de los estudiantes, el papel de la investigación y la extensión en relación a la enseñanza del derecho, cuestiones de gestión universitaria, cuestiones epistemológicas y metodológicas, entre otras.

En el caso que nos convoca, de la producción relevada advertimos que las cuestiones relacionadas con la formación jurídica, pasaron de ser un tema periférico en el primer congreso a integrar una comisión que, con altibajos, fue creciendo en la cantidad de producciones y de participantes involucrados, aumentando la visibilidad del tema y la importancia de su estudio. Esto no sólo en relación al derecho que se enseña y se practica, sino también con respecto al modo en que la formación incide en la construcción de la propia identidad y las prácticas profesionales posteriores.

El presente trabajo intenta enmarcar las reflexiones sobre la formación de los abogados en el área de la pedagogía universitaria, considerando que pueden articularse las contribuciones de este último campo a la comprensión de la educación jurídica.

Como afirmamos antes, las aportaciones para el área de la pedagogía universitaria han crecido en los últimos años. Retomamos aquí, para dar cuenta brevemente de esto, una serie de investigaciones de corte didáctico pedagógico sobre la enseñanza en la universidad desarrolladas en Argentina, que exploran las estrategias más extendidas de enseñanza y las resoluciones metodológicas existentes entre los docentes, lo que en el campo de la didáctica se ha llamado investigación naturalista. Estas investigaciones han focalizado en la enseñanza de distintas disciplinas en algunos casos –ciencias sociales (Litwin, 1996; 1997); matemáticas (Mastrangelo, 2007)- y de distintas carreras en otros –bioquímica y farmacia (Lipsman y colaboradores, 2007), medicina (De Vincenzi, 2007). También se han producido trabajos que tematizan en términos generales la enseñanza en el nivel superior, sin puntualizar disciplinas o carreras (Camillioni, 1995), y trabajos que caracterizan estas prácticas desde enfoques cercanos a la sociología, como es el caso de los trabajos sobre la carrera de abogacía en la UNLP (Carrera y Bianco, 2007; González y Cardinaux, 2007).

Estas investigaciones han realizado aportes importantes principalmente en el conocimiento de dos dimensiones: las características que adquieren las prácticas de enseñanza en la universidad y las concepciones, representaciones o creencias sobre la enseñanza que tienen los docentes. En relación con la primera dimensión, algunos resultados arrojan descripciones que definen la metodología predominante de enseñanza

como clases magistrales, exposiciones por parte del profesor, un lugar pasivo para los alumnos, presentación del conocimiento como algo estático, entre otros (Carlino, 2005; Carrera y Bianco, 2007). En otros casos se detecta la presencia de una fuerte naturalización, por parte de los docentes, de su propia actividad de enseñanza, así como de los aprendizajes de los alumnos, tendiendo a considerar como no problemática la cuestión (Camillioni, 1995). En relación con la segunda dimensión, se ha intentado conocer el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza y ponerlo en relación con sus actuaciones en el aula. En estos casos los resultados muestran que estas concepciones se vinculan fuertemente con los dominios específicos de cada campo profesional, lo que supone la imposibilidad de comprender en términos uniformes esas concepciones (De Vincenzi, 2007; Mastrangelo, 2007).

Los esfuerzos de quienes piensan e investigan la formación de los abogados en las universidades nacionales, así como los principales hallazgos relevados en los trabajos presentados en las sucesivas ediciones del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, pueden incorporarse como aportes al campo de reflexiones y estudios pedagógicos en la universidad.

## **2. Las preocupaciones pedagógicas de los abogados formadores de abogados**

### ***2.1 La formación***

Distinguimos una primera temática que se refiere a aquellos trabajos que tratan centralmente cuestiones vinculadas a la universidad como institución formadora de abogados y las características de las carreras de Derecho.

Los siguientes interrogantes funcionan como líneas vertebradoras de toda esta sección: ¿Qué preguntas se formulan los autores acerca de la educación jurídica en las facultades de derecho? ¿Cómo caracterizan las prácticas de enseñanza en las instituciones investigadas? ¿Qué cosmovisiones evidencian en la educación jurídica? ¿Qué críticas y propuestas alternativas se plantean? y ¿Cómo conciben el proceso de formación o desde qué coordenadas lo trabajan?

Si bien algunos autores circunscriben el concepto de formación a la edad de crecimiento (niños y jóvenes) y lo diferencian del concepto de educación, que designa los procesos para los adultos, consideramos que la pedagogía universitaria puede incorporar el concepto de formación toda vez que está en juego un tipo particular de formación: la formación para la profesión.

Según Gilles Ferry, “formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1997: 53). Se trata entonces de un desarrollo personal que consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas de una profesión, oficio o trabajo. Según el autor, de este proceso forman parte la enseñanza y el aprendizaje, pero éstos no son sinónimos de formación. “El sujeto se forma solo y por sus propios medios (...) pero uno se forma sólo por mediación” (1997: 54 y 55). De esta manera, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum son medios para la formación pero no la formación en sí.

Por su parte, Alfonso Lizárraga Bernal incorpora a su conceptualización del proceso de formación dimensiones sociales y políticas. “La formación es la resultante de la articulación de procesos socio históricos y procesos individuales. Los primeros

operan como procesos condicionantes y los segundos como procesos de especificación de la formación del individuo” (1998:161). Desde este punto de vista toda relación social y toda práctica social son formativas en algún sentido.

Así, la formación es un proceso de apropiación por parte de la persona de conocimientos, valores, representaciones, formas de hacer, de ver, de decir. Un proceso donde ciertas prácticas y relaciones resultan significativas, lo configuran y reconfiguran. Esto en un contexto de tensiones entre un orden institucional y diversas tradiciones disciplinares y pedagógicas, que en el marco de los análisis referidos a la educación jurídica que aquí retomamos adquirirán centralidad.

Sin embargo, desde la concepción de los autores, no es posible establecer correspondencias directas entre prácticas de enseñanza y formación “adquirida”, sino que habrá que iluminar la relación bastante más compleja que mantienen ambos elementos.

Entre los autores de trabajos presentados al Congreso, el proceso de formación es tomado principalmente a través de los dispositivos institucionales y curriculares y de las prácticas de enseñanza, es decir, centrado en el “formador”. En todos los trabajos se visualiza una preocupación permanente por el juego entre la crítica y la propuesta, a nivel de enseñanza. De hecho, las críticas a la formación que brindan las universidades constituyen una de las marcas más importantes de la comisión en el transcurso de los once congresos. Buena parte de la crítica se asienta sobre el enfoque conceptual. Es decir, se cuestiona *el derecho que se enseña*. Forman parte de este *corpus*, todos los trabajos que enfatizan la hegemonía del derecho positivo, el formalismo jurídico y la interpretación exegética de la ley y por consiguiente, la ausencia de las perspectivas críticas del derecho.

Conjuntamente con esta visión, se cuestiona *cómo se enseña el derecho*, estableciendo una muy fuerte correlación entre contenidos y modos de enseñanza que se hace posible por determinada forma de ejercicio docente. Así, el enseñante que se presenta en relación con la crítica arriba realizada, es mayoritariamente dogmático y autoritario, ya que aparecen alocuciones tanto a la utilización monocorde de la palabra, el tiempo de habla docente (Tessio Conca y Bossio, 2001), como a ciertas prácticas de evaluación vinculadas a la comprobación de la adquisición memorística de las normas jurídicas.

En varios trabajos se señala que una de las formas más importantes en que se logra la imposición del derecho es mediante el examen. De hecho, las prácticas de evaluación en la carrera de Abogacía han sido tomadas como objeto de estudio por el grupo de González y Cardinaux (2005, 2006, 2007), alertando sobre la falta de su tematización institucional. También alude al tema Gastrón (2004) quien advierte acerca de las formas de evaluación comunes que le exigen al estudiante demostrar capacidad mnemónica (“saber la ley” y, en el mejor de los casos, también algo de jurisprudencia y doctrina) por sobre la adquisición de otras capacidades. Plantea la convivencia actual entre la tradición pedagógica de la enseñanza, como se verifica en la evaluación, con nuevas técnicas educativas tales como las dinámicas de grupo. Sin explicitarlo, alude a que la evaluación constituye el núcleo duro para la renovación pedagógica.

En la línea de estudios sobre enseñanza, hallamos referencias al pensamiento de los profesores en los trabajos de Gerlero y Góngora (2003), Brígido y Tessio Conca (2004) y Bianco y Carrera (2006), sobre las representaciones de los docentes de derecho

acerca de su rol, el de los alumnos y sobre la enseñanza del derecho, entre otros puntos. Estos trabajos encuentran que los profesores de Derecho centran en la “clase magistral” su rol docente. Bianco y Carrera manifiestan que los docentes se refieren a ella como “lo tradicional” y si bien explicitan conocer que es actualmente criticada, o que se trata de un método superado, entienden que no están dadas las condiciones para implementar otros métodos. “En este marco, la clase magistral se presenta como la modalidad más pertinente para la enseñanza en la facultad; pertinencia que estaría dada por las condiciones estructurales que los profesores destacan, que además convertirían la decisión en una cuestión inevitable o sin opciones” (pág. 4). Finalmente, las autoras destacan que el riesgo es que esta modalidad de enseñanza sea comprendida por fuera de las decisiones que toma el docente como parte de su rol. En este sentido, plantean la necesidad de tomar conciencia de los supuestos que están orientando las decisiones que se toman en el aula.

Por su parte, el estudiante es representado en la mayoría de los trabajos en forma pasiva, que en algunos se traduce en una caracterización negativa (“carencia de conocimientos básicos, falta de preparación para el estudio, pobreza en la expresión oral y escrita”, Gonem Machello, 2008) en coincidencia con el discurso social/mediático actual sobre los jóvenes y el estudio.

En pocos trabajos se contrasta la visión anterior, saliendo del lugar de culpa hacia los estudiantes y en todo caso, haciendo alusión a las decisiones estratégicas que ayudan a conformar el oficio de estudiante: “los recursos de conocimientos con los que se ingresa a la facultad y los simbólicos a veces son insuficientes para continuar la carrera. Lo grave es que en la mayoría de los casos estas falencias no se detectan y se atribuyen a falta de estudio o como se dice vulgarmente de inteligencia”. Asimismo, instalan una visión activa de este actor universitario, por ejemplo, cuando hablan indirectamente de la construcción del oficio de alumno: “los estudiantes reproducen esta lógica, al no animarse a dar su opinión o no confrontar con lo que se requiere para aprobar” (Batillana, Bisaboa et al, 2008).

La crítica a la enseñanza del derecho finalmente encuentra su realización plena con los propósitos de la educación; es decir, cuando se postula el para qué de este tipo de enseñanza, marcando una fuerte simbiosis entre formas de enseñanza y socialización profesional. El proceso de socialización en la carrera favorece una orientación valorativa que va de la mano de las ideas dominantes sobre la función del derecho y la forma en la que se comportan profesionalmente los abogados litigantes (Brígido, Manassero y Tessio Conca, 2005).

Cabe destacar en este punto la línea de investigación de la Universidad Nacional de Córdoba con relación a la socialización que se lleva a cabo en el proceso educativo y la formación de la conciencia en los estudiantes (Lista, 2000; Lista y Begala, 2003), siguiendo las perspectivas teóricas de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu. Aquí los estudiantes aparecen como representantes del orden social y político establecido con una actitud instrumental (Lista y Begala, 2002). En la misma línea, Pezzeta (2008) muestra la congruencia entre el orden regulativo (la regulación de las prácticas a través de reglas asociadas con la moral) y el orden instrumental (contenidos, habilidades) que se produce con un fuerte enmarcamiento durante la formación del abogado.

Estos autores estudian en particular los rasgos dominantes del discurso que se considera válido en la transmisión pedagógica, consignando algunas de las

características recurrentes del discurso jurídico dominante: centralidad de los textos jurídicos con realización en el conocimiento y reproducción de la ley, la primacía de fines instrumentales, el carácter no crítico de la enseñanza y la centralidad del docente.

Con respecto a la **formación profesional**, en varios trabajos (Lista, 2004; Zaikoski, 2004-2005; Plovovich, 2005; y Gastrón, 2008) se hace referencia a la distancia entre la formación que la Facultad brinda (“tradicional y conservadora”) – ajena a los cambios económicos, laborales, sociales y culturales- y las necesidades del ejercicio profesional en la sociedad. Estos trabajos aluden a una interpretación restringida de la conflictividad social, del sentido ético y de la validez del orden jurídico en la formación de estos profesionales frente al cambio social. Es decir que el modelo de enseñanza jurídica genera una conciencia jurídica específica de carácter instrumental técnica, poco permeable a la revisión crítica de determinadas prácticas en el ejercicio profesional.

En otros casos, se establece una desconexión de la formación jurídica con respecto a las nuevas técnicas indispensables para el ejercicio profesional (Batista, 2001 y 2010) y una formación litigiosa distanciada del requerimiento del mundo laboral: mediación o resolución no adversarial de los conflictos (González y otros, 2010).

A su vez, el principal cuestionamiento de alumnos y egresados en relación a la enseñanza jurídica es la debilidad o deficiencia en lo que se denomina la enseñanza práctica, afirmando la necesidad de implementar un sistema de materias que favorezca la vinculación con la realidad social (Zaikoski-Sacra 2004 y 2005).

Otra crítica resaltada por los autores es que las carreras de grado de abogacía del país no contemplan en sus *curricula* la diversidad de funciones que abarca el ejercicio profesional, ni el acceso privilegiado que el abogado tiene a las estructuras de poder político, como funcionario público, legislador u operador de los poderes judiciales (Gastrón, 2004; Brígido-Lista, 2002 y 2006).

En este sentido, Abril (2001), Brígido (2001) y Wolter (2001) afirman que el proceso de socialización del estudiante de abogacía juega un rol crucial desde el punto de vista del campo profesional, no solamente porque controla el acceso a éste, sino básicamente porque define en gran parte el carácter de la profesión, la manera en que se la ejerce y la orientación general del derecho que se practica.

Por su parte, en las ponencias de Zaikoski (2004-2005) Plovovich (2005) y Gastrón (2008) se afirma que la formación que reciben los abogados es reproductora de una forma de abordar el derecho. Entre los ejemplos brindados, se encuentra la cristalización de conceptos a través de la transmisión del código educativo, como el de mujer/abogada que luego repercuten en una forma de ejercicio profesional reproductora de prácticas del patriarcado.

## ***2.2 La relación pedagógica***

El tercer gran tema que encontramos recurrentemente es un tópico central de la Pedagogía, la relación pedagógica. En la Pedagogía clásica, aparece en términos descriptivos y normativos. Nassif (1984) señala que la relación pedagógica se cumple a través de actos concretos, los actos educativos. Esos actos comprenden tres notas de parte del educador -empatía, autoridad y conocimiento- con un educando activo desde el

otro lado. Asimismo, el autor establece las condiciones que deben requerirse por igual a ambos para la realización del acto educativo: la mediación, la representación y vivencia, la comprensión y la crítica, sobre un esquema de la tríada clásica: educador-educando-materiales de formación.

La pedagogía freiriana, las teorías crítico-reproductivista y la crítica foucaultiana deconstruyeron el carácter normativo. A pesar de sus diferencias, todas estas perspectivas cuestionaron el lugar de dominación del docente y con ello ingresaron la categoría de poder en el análisis de dicha relación. En los últimos años, el tema ha sido reactualizado, particularmente en uno de los componentes que Nassif señalaba –la autoridad pedagógica-, especialmente en la educación de los jóvenes, frente a los cambios en la construcción social de la juventud y las dificultades de los docentes para garantizar el acto educativo.

Consideramos que la pedagogía universitaria, si bien se aprovecha de las perspectivas y enfoques reseñados, requiere de desarrollos conceptuales propios que pongan en el centro de la escena las relaciones actuales de docentes y estudiantes en la Universidad, teniendo en cuenta las diferencias que pueden establecerse fundamentalmente por profesiones y campos disciplinares.

Entendemos que la relación pedagógica no es estática sino activa, relación cambiante no exenta de matices y tensiones. En tanto relación social se define como relación intersubjetiva en cada encuentro educativo, en cada clase en particular, proceso en el que se da la configuración de cada actor y la construcción del vínculo pedagógico.

En los trabajos presentados en el congreso, la representación de ambos actores pedagógicos es cerrada, resultado de una operación de homogeneización en ambos casos. Como hemos señalado en la sección anterior, los docentes son situados en el lugar de reproductores de una “pedagogía bancaria”, generadores de una relación de imposición. Por su parte, el estudiante es representado en la mayoría de los trabajos en forma pasiva y en ocasiones, con desinterés y apatía.

Frente a las lecturas rígidas que caracterizan a las relaciones pedagógicas, sobresale el trabajo de González y Cardinaux (2008), en el que estudian desde la positividad, las interacciones entre profesores y alumnos en el aula universitaria- un espacio aún poco estudiado- y los contenidos de la comunicación que entablan; es decir, qué sucede cuando hay diálogo y en qué registro se expresan las voces de los estudiantes.

Las autoras buscan encontrar algunas relaciones entre docentes y alumnos que se desmarcaran de la clase expositiva, analizando situaciones en las que los alumnos pudieran incorporar su voz, ya fuera que ésta adquiriera el matiz de la interrogación, de la duda, de la confrontación, de la reflexión o del mero asentimiento. Es decir, analizar qué sucede cuando hay diálogo y en qué registro se expresan las voces de los alumnos cuando dejan de estar excluidos del uso de la palabra.

Berisso, Demarche y Furfaro (2008) toman como discusión los resultados de una consulta a un grupo de estudiantes de todos los años (UNLP) en la que se les preguntaba a quiénes seleccionarían ellos como docentes “innovadores”; en virtud de esas respuestas, se realizaron observaciones de sus clases. Sorprendentemente, los investigadores encontraron que los docentes seleccionados no mostraban variedad ni creatividad particular en el desarrollo pedagógico de la clase, sino más bien que todos se caracterizaban por los espacios de diálogo que esos docentes habilitaban.

Así, el diálogo aparece como un tópico central en la relación pedagógica y habla de la constitución de un determinado tipo de vínculo. En términos freirianos, el diálogo es el eje central de una pedagogía problematizadora, con la particularidad de la implicación política que tiene el concepto. Diálogo para leer el mundo, diálogo como base de la praxis transformadora.

Probablemente los profesores-abogados serían interpelados por Burbules (1999), quien estudia el diálogo en la enseñanza. Para este autor el diálogo es una relación comunicativa pedagógica por el cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás. Específicamente en relación a lo observado por los investigadores, el pensamiento de Burbules es pertinente en cuanto a que “el diálogo trae consigo una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje, aunque los papeles de maestro y alumno estén separados” (p. 33), pero además señala que “debemos esforzarnos por incluir y habilitar a las personas como partícipes del diálogo permanente que es la sociedad democrática” (p.44).

Como adelantábamos más arriba, se manifiesta un nudo fuerte entre las características de la formación de abogados, el tipo de relación pedagógica predominante y las propuestas pedagógicas-didácticas. Sólo captando el pensamiento imbricado que se le da a esta relación, se comprende que aquellos que hacen propuestas de mejoramiento en la formación recaigan en su amplísima mayoría en propuestas pedagógico-didácticas de resolución áulica, reproduciendo una lectura bastante común de los profesores universitarios que no pertenecen al campo pedagógico. En consonancia con lo anterior, prácticamente no se encuentran propuestas de mejoramiento que aludan a cuestiones institucionales o curriculares.

El rasgo general de todas las propuestas es que hablan de otras formas de enseñar, otras formas de habilitar la palabra y la escucha. Podemos hipotetizar que quizás el reclamo pedagógico profundo encuentra eco aquí porque las Facultades de Derecho aún conservan formas muy tradicionales de enseñar, heredadas del pasado escolástico.

Pudimos revisar a lo largo de estos once años las propuestas diversas presentadas que demuestran el esfuerzo por mejorar la enseñanza, apostando a una mejor formación. Entre las propuestas, algunas de ellas hacen mención al recurso de la argumentación y al diálogo (Bianco y Marano, 2008); otras a las estrategias de argumentación-refutación: *enseñar a saber decir y escribir el derecho*, así como el lugar de la oralidad (Álvarez, 2006 y Álvarez y Zanetti, 2010) o las “clases reflexivas”, a través de la utilización de preguntas y análisis de casos (Ferro, 2009).

Otro grupo de propuestas presentadas en los últimos congresos, hacen mención a las posibilidades –no exentas del análisis crítico- que brindan otros lenguajes, como los artísticos, para el ejercicio analítico, al incorporar otras dimensiones además del texto, que es el registro más común. Así encontramos trabajos de: Derecho y Teatro (teatralización de casos jurídicos como forma de analizar las posiciones y discursos de los distintos actores involucrados), Derecho y Cine (mirada crítica sobre el uso de películas y sus implicancias pedagógicas; se plantea también que muchas veces el contenido tapa la forma cinematográfica y el derecho coloniza el instrumento), Derecho y Literatura (el aporte de la literatura a dimensiones relegadas y otros modelos de explicación de la vida y del mundo).

Contrariamente, es llamativo el poco desarrollo que tiene la reflexión sobre el uso de tecnologías en la educación jurídica, tema de gran presencia en todos los debates actuales sobre enseñanza en el nivel. Probablemente, la razón a la que obedece es el bajísimo uso de nuevas tecnologías en la enseñanza. Sobre este tema, encontramos un solo profesor que propone y desarrolla las ventajas del campus virtual como herramienta educativa.

### **3. Reflexiones finales**

En este trabajo hemos intentado revisar las producciones de educación jurídica a la luz del interrogante respecto de las preocupaciones pedagógicas que manifiestan los abogados formadores de abogados.

Como hemos advertido, las críticas a la formación constituyen una de las marcas más importantes en la trayectoria histórica de la comisión, esto es la crítica a la enseñanza jurídica en tanto dogmática, cuestión compartida por todo el campo de la sociología jurídica; crítica que convierte a la universidad en ámbito de recontextualización más que de producción de conocimiento, como señala Pezzetta (2010).

Por otro lado, en este marco crítico, es dable advertir como rasgo general cierta rigidez en los análisis presentados, en la medida que trabaja con modelos dicotómicos y versiones estáticas de docentes y estudiantes, que no permiten capturar los procesos formativos en su positividad.

En forma particular, queremos señalar dos cuestiones. En primer lugar, la fuerte relación postulada entre contenido y forma corre el riesgo de abroquelar la realidad del aula, olvidando, por un lado, que toda configuración didáctica es situacional y en segundo lugar, que en toda aula hay procesos de construcción de aprendizajes en sentidos no esperados por las propuestas de enseñanza. Es así que, en la mayoría de los trabajos, se postula una continuidad “natural” entre enseñanza y aprendizaje, olvidando que son dos procesos “inter-in/dependientes”, con relativa autonomía. En este sentido, el concepto de formación como apuesta inconclusa, inacabada y especialmente, incalculable (Antelo, 2005) ayudaría a conceptualizar estos procesos de forma menos rígida.

En segundo lugar, podríamos hipotetizar que la mayor presencia de trabajos que enfatizan la cuestión de la enseñanza (por definición, de alcance áulico) por sobre propuestas de alcance institucional (por ejemplo, en comparación, en otras áreas universitarias se visualiza mucho mayor preocupación por las cuestiones curriculares, entre ellas la reforma curricular) podría estar indicando dos cuestiones: en primer lugar, el bajo carácter integrado de las facultades de derecho respecto a cuestiones estrictamente educativas (remarcamos esta diferencia porque podría señalarse una fuerte integración normativa e ideológica) por las características de adscripción de los docentes, tradicionalmente con dedicaciones simples, sin desarrollo de verdaderas carreras académicas. En segundo lugar, colocar el cambio o el mejoramiento en términos de enseñanza, es decir, en manos de los docentes en su dimensión pedagógica-didáctica, parece más viable que hacerlo con propuestas institucionales donde se ponen en juego más notoriamente la lucha por los espacios y el conflicto.

#### 4. Bibliografía:

- Antelo, Estanislao (2005). “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar” en Frigerio, G. y G. Diker. *Educación: ese acto político*. Del estante -CEM., Bs. As.
- Bianco, Carola y Carrera, María Cecilia (2007) “Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho”. Ponencia presentada en *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria*, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Burbules, Nicholas (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu, Bs. As.
- Camillioni, Alicia (1995) “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Ponencia presentada en *Primeras Jornadas sobre planeamiento, gestión y evaluación “Didáctica de nivel superior” universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Carlino, Paula (Coord.) (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- De Vicenci, Adriana (2007) *¿Cómo se enseña en el aula universitaria? Concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina*. Tesis de Maestría inédita. Universidad de San Andrés.
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- González, Manuela y Cardinaux, Nancy (2007) “El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”. Ponencia presentada en *VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica: “Derecho, Democracia y Sociedad”*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. 22, 23 y 24 de noviembre.
- González, Manuela y otros. “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Primer Congreso de Sociología Jurídica”. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Sociología Jurídica. UBA, oct. 2010.
- Lipsman et. al (2007) “La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas”. Ponencia presentada en el *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Ciencias de la Educación.
- Litwin, Edith (1996) “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad”. En *Revista Pensamiento Universitario*. Año 4 N° 4/5. Buenos Aires, Agosto de 1996.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós, Buenos Aires
- Lizárraga Bernal, Alfonso (1998) “Formación humana y construcción social. Una visión desde la epistemología crítica”. En *Revista de Tecnología Educativa*. Volumen XIII- N°2- Santiago, Chile.
- Nassif, Ricardo. (1984). *Pedagogía General*. Kapelusz, Bs. As.
- Mastrangelo, Susana (2007) *Un estudio sobre las concepciones de profesores universitarios acerca de la educación matemática y la enseñanza de la matemática*. Tesis de Maestría inédita. Universidad de San Andrés.

Nota: las ponencias referidas por las autoras como fuentes de análisis pueden encontrarse en la página de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica (SASJU): Disponible en [www.sasju.org.ar](http://www.sasju.org.ar)