

# ¿DERECHO SIN JUSTICIA? LOS DÉFICIT DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ABOGADOS EN ARGENTINA\*

Carlos Alberto Lista\*\*

## 1. Introducción

A partir de los principales resultados de investigaciones realizadas por nuestro equipo de trabajo<sup>1</sup>, podemos concluir sobre la existencia de un discurso pedagógico dominante, cuya reproducción a niveles macro institucionales (agencia, planes de estudio y programas de las materias) y micro relacionales (clases, exámenes, etc.) es consistente, homogéneo y estable. Esto resulta en gran medida coincidente con datos y análisis de numerosos estudios realizados en otras universidades argentinas y en contextos jurídicos y educativos de otros países occidentales<sup>2</sup>.

Nuestro marco teórico toma como principales referentes los trabajos sociológicos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y Jean Claude

\* Versión actualizada y corregida del trabajo en inglés *Law without Justice? Legal education deficits in the socialisation of lawyers in Argentina*, presentado en el ISA First World Forum of Sociology, Research Committee on Sociology of Law, "Re-thinking legal justice", Barcelona, September 5-8, 2008.

\*\* Profesor Titular Plenario de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director Científico del Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, España (2007-2009).

<sup>1</sup> Brigido et. al. 2005, 2009; Lista 2006, 2005a y b; Lista y Begala 2005; Lista y Brigido 2004; Lista y Begala 2003a y b; Tessio 2003; Brigido y Tessio 2004; Lista y Brigido 2002a y b; Brigido y Tessio 2004; Brigido 2002. Estas investigaciones se centran principalmente en la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba y en el ámbito profesional de la ciudad de Córdoba, aunque incluye bibliografía referida a otras instituciones.

<sup>2</sup> Agulla 1990; Avila 2000; Berisso et. al. 2004; Bianco et. al. 2004; Bourdieu 2000; Cardinaux y González 2003; Cownie 2011; Demarche et. al. 2004; Fucito 1995, 2000; González et. al. 2011; González y Cardinaux 2004; Parraguez 2004; Kipper 2000; Kennedy 2001; UNC 1998; Pérez y Montoya 2011; Rochette 2011; Rodrigues 2000; Rodrigues de Oliveira 2000; Vanossi 1989, 2000; Webb 1998.

Passeron sobre educación, en los que se encuadran, asimismo, nuestras investigaciones anteriores. En nuestra reflexión partimos, fundamentalmente, de los resultados empíricos obtenidos en nuestra experiencia de investigación, utilizando datos primarios y secundarios de distinto origen, recolectados mediante diversas técnicas (ver anexo metodológico).

Nos focalizamos en la tensión entre el pensamiento jurídico formal y el sustantivo o material expresado en valores<sup>3</sup>, tal como se manifiesta en el discurso pedagógico de las carreras de derecho.

Dado el carácter hegemónico del modelo jurídico racional-formal y la orientación instrumental de las carreras de abogacía nos interesa describir el escaso desarrollo que en la enseñanza jurídica tienen las orientaciones valorativas y la débil presencia de conocimientos éticos y morales, así como la poca atención que se presta al desarrollo de competencias críticas y reflexivas.

Lo anterior resulta particularmente pertinente si recordamos que la justicia es el valor íntimamente vinculado a las profesiones jurídicas y la enseñanza del derecho. Nuestro interés de investigación surge de la contundencia de los resultados obtenidos anteriormente, que muestran un discurso pedagógico consistente, homogéneo y duradero, altamente eficaz, como mensaje socializador, en la formación de una determinada forma de conciencia e identidad, la del estudiante de abogacía, la que es completada y reafirmada posteriormente, a través del ejercicio profesional.

A partir de estas consideraciones, reflexionamos sobre algunas de las posibles consecuencias de la hegemonía del formalismo jurídico

---

<sup>3</sup> Tomamos tales conceptos de la distinción que Max Weber hace al elaborar las tipologías de acción social (racional de acuerdo a fines o valores, afectiva y tradicional) (1998, p. 20-23) y de pensamiento jurídico (para lo cual combina las categorías racional-irracional y formal-sustantivo o material) (1998, especialmente p. 588-621, 648 y ss). Empleamos la primera tipología para comprender la conexión de sentido típicas (dominante/periférica) que hacen los actores que participan en la relación pedagógica (docentes y alumnos) y los egresados en ejercicio de la profesión. Utilizamos la tipología referida a las formas de pensamiento para analizar los discursos jurídicos y pedagógico-jurídicos (dominante/periféricos). Esta última distinción nos permite incorporar una perspectiva de poder que las mismas evidencias empíricas reclaman.

y de la asimetría que se observa en los contenidos de la enseñanza entre la orientación instrumental y la racional orientada por valores.

## **2. El modelo tradicional de la enseñanza jurídica**

Más allá de las críticas de la que es objeto por sus déficit y exageraciones, numerosos estudios e investigaciones, con diversas perspectivas teóricas, dan cuenta del alto grado de estabilidad, continuidad, homogeneidad y consistencia del paradigma jurídico hegemónico y su enseñanza, lo que, en gran medida, sería consecuencia, de la eficacia reproductiva del orden que ambos tipos de discurso (el jurídico y el pedagógico) contribuyen a crear y mantener, el del statu quo, en favor del cual, en principio, actúan como mecanismos de control social.

En este trabajo nos centraremos en el discurso pedagógico dominante en la enseñanza del derecho y en particular analizaremos el lugar que en él ocupan los valores y la ética y en este marco, la relevancia que se otorga a la justicia.

Bernstein (1990, p. 106, 1997, p. 189 y 1998, p. 62) entiende que en cada institución educativa existe un discurso pedagógico a través del cual otros discursos son apropiados y colocados en relación especial entre sí, con el objeto de su transmisión y adquisición selectivas. El pedagógico es un discurso sin contenido propio, utilizado para hacer circular y recontextualizar otros discursos, en este caso el jurídico. Su estabilidad daría cuenta de su eficacia en la reproducción del orden que ambos tipos de discurso (el jurídico y el pedagógico) contribuyen a crear y mantener, el del statu quo, en favor del cual, en principio, actúan como mecanismos de control social.

Dentro del discurso pedagógico pueden distinguirse, al menos analíticamente, el instruccional y el regulativo. El primero crea competencias y habilidades especializadas. Las reglas de este discurso son las que determinan los conocimientos que se pretenden transmitir y las destrezas que se aspira que los estudiantes desarrollen, pues se supone que son necesarios y pertinentes para el desempeño del egresado

en un campo específico de actividad (en este caso el jurídico).

El segundo discurso, el regulativo, es generador de orden, relaciones e identidad profesional, es un discurso moral cuyas reglas establecen los criterios sobre el carácter apropiado del sujeto, las maneras de actuar y las posturas apropiadas. Es, por lo tanto, eminentemente socializador, cuyas reglas establecen e inculcan algún tipo de moral, de control y de disciplina.

Ambos tipos de discurso son generadores de conciencia. A partir de ello es que se aborda el proceso de formación del abogado no sólo en tanto proceso instruccional, sino como proceso de socialización, ambos co-generadores de la conciencia jurídica profesional, esto es de una forma diferenciada y particular de identidad profesional.

La distinción analítica entre ambos tipos de discurso, el instruccional y el regulativo, es fundamental para comprender las relaciones e influencias recíprocas que existen entre ellos. El regulativo tiene preeminencia respecto al instruccional, ya que éste está inmerso y subordinado a aquel.

Esto implica que si bien el discurso instruccional establece, por ejemplo, los objetivos y contenidos de la enseñanza (conocimientos y habilidades) y las reglas de secuencia y ritmo (lo que se debe saber en un tiempo determinado y el tiempo permitido para lograrlo), es el discurso regulativo el que provee las reglas internas del instruccional (Bernstein 1990, p. 106). ¿Por qué el regulativo es un discurso dominante? Simplemente porque no hay instrucción sin orden.

El discurso regulativo aparece como el más "silencioso" de los dos discursos, ya que el instruccional tiende a ser objeto de mayor formalización. Mientras el discurso pedagógico instruccional aparece como el *currículum* visible, el regulativo, opera como un *currículum* oculto, no explícito.

Resulta interesante destacar que en los debates y discusiones sobre la formación profesional y las estructuras y procesos educativos en los cuales aquella se desarrolla, con mucha frecuencia la atención es puesta y las críticas son dirigidas a los componentes instruccionales

del discurso pedagógico. Es así que, por ejemplo, cuando se habla de la eficacia y la calidad educativas, se argumenta a favor o en contra de políticas y acciones que se centran en reformas curriculares que proponen por ejemplo modificación de objetivos, contenidos y/o del sistema de enseñanza. Sin desconocer la trascendencia de estos cambios, lo que no suele discutirse con tanta frecuencia son los aspectos relacionados a los componentes regulativos del discurso pedagógico, los que a su vez implican a aquel y que por lo tanto operan a un mayor "nivel de profundidad".

El positivismo jurídico, como modelo privilegiado del discurso instruccional mantiene una alta fuerza autorreproductiva que legitima la "acción" y "autoridad" pedagógicas (Bourdieu y Passeron 1981) y un "discurso pedagógico" (Bernstein 1997, p. 188 y ss,) de carácter formal en sus contenidos y dogmático y doctrinario en su enseñanza. Los autores citados destacan la eficacia reproductiva de la enseñanza (en este caso la jurídica) por su capacidad de operar de manera silenciosa e inadvertida, transmitiendo no sólo un "arbitrario cultural" (Bourdieu y Passeron 1981) "como si fuera objetivo e inevitable", sino también y más aún, imponiendo un modo de inculcación, igualmente arbitrario.

La enseñanza jurídica constituye un campo en el que con mucha claridad y contundencia se manifiesta la "violencia simbólica" de la que hablan Bourdieu y Passeron (1981, p. 46 y ss.), pues, por un lado, oculta con un alto grado de eficacia las relaciones de fuerza existentes entre las clases y grupos sociales en los que se origina y a las que se orienta en su regulación (Bourdieu y Passeron 1981; Kipper 2000, p. 66), así como, por el otro, su propia arbitrariedad, al permitir que tanto los dominados (los llamados legos), como los futuros reproductores del modelo (abogados y docentes) perciban tal dominación cultural y social como legítima y natural, lo cual impide que las relaciones de fuerza sobre la que descansa sean visibilizadas. De manera coincidente con Bourdieu y Passeron, Bernstein (1997, p. 139) reafirma la estrecha relación que existe entre la distribución del poder y las categorías culturales dominantes y el control simbólico que ejerce la educación,

afirmando que “el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder”.

La eficacia del discurso pedagógico hegemónico y las prácticas que genera se proyectan más allá de la formación que recibe el estudiante de abogacía, en su futuro desempeño profesional, lo cual constituye lo que Bourdieu y Passeron (1981, p. 72 y ss.) llaman el “trabajo pedagógico”, cuyos efectos de inculcación se prolongan más allá de la acción pedagógica una vez que ésta cesa, produciendo una formación durable (el *habitus*), que resulta de la interiorización de los principios del arbitrario cultural (Rodrigues de Oliveira 2000, p. 77). De esta manera, las prácticas del arbitrario interiorizado se perpetúan, porque el *habitus* genera prácticas reproductivas de estructuras objetivas.

Lo importante del trabajo pedagógico es que genera “legitimidad del producto” y con ello la necesidad y disposición de consumo de ese producto que ha sido legitimado por la autoridad pedagógica (Rodrigues de Oliveira, 2000, p. 77).

### 3. Los contenidos instruccionales: saber y saber hacer

El análisis de los contenidos y estructuración de los planes de estudio de las carreras de abogacía, de los programas y bibliografía utilizados y de las prácticas de clase permite detectar los contenidos privilegiados del discurso instruccional, es decir, aquellos que tienen prioridad y están legitimados para ser transmitidos en un contexto dado, los que a su vez son privilegiantes, en tanto que confieren poder discursivo y status a quien los trasmite. (Bernstein, ver Lista y Brigido 2002, p. 107-108). Asimismo, tal análisis hace posible indagar cuáles son los rasgos dominantes de la enseñanza jurídica para de ese modo detectar los aspectos centrales de la construcción del “*arbitrario jurídico*”.

En primer lugar, se observa que en ella predomina la transmisión de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades. La institución, las cátedras y los docentes otorgan mayor importancia y por lo tanto

dedican la mayor parte del tiempo de enseñanza al *saber* que al *saber hacer*, combinando tres aspectos: centralidad de la ley y monodisciplinariedad; fragmentación, fuerte clasificación y jerarquización del conocimiento y reproducción del positivismo y formalismo jurídico como modelo hegemónico.

### 3.1 Los saberes explícitos: el rostro visible de la instrucción

- ***El saber se centra en la transmisión de los textos legales y en menor medida, en las interpretaciones doctrinarias y jurisprudenciales.***

En los cursos de dogmática jurídica el mensaje transmitido por la amplia mayoría de los docentes se encuadra dentro de una rama o especialidad del derecho, con lo cual se favorece el desarrollo de una visión fragmentaria y especializada del mismo, con una demarcación fuerte entre distintos tipos de conocimiento. Esta demarcación es consistente con el tipo de "*curriculum* de colección" (Bernstein 1977)<sup>4</sup> que caracteriza los planes de estudio tradicionales de las carreras de abogacía.

- ***Los contenidos se clasifican y jerarquizan entre jurídicos y extra-jurídicos.***

Tal tipo de *curriculum* demarca fuertemente los contenidos pedagógicos, los aísla, clasifica y estratifica. Se enseñan ramas del derecho como

<sup>4</sup> El *curriculum*, como conjunto de mensajes a ser transmitido (Bernstein 1977, p. 75-80) implica principios por los cuales de entre todos los contenidos posibles a algunos se les otorga un *status* especial que le da validez para ser transmitido, y principios por los cuales los contenidos entran en relación abierta o cerrada unos con otros. Esta relación entre contenidos permite a Bernstein distinguir entre dos tipos de *curriculum*, si los contenidos presentan una relación cerrada se está frente a un *curriculum* de colección donde los contenidos de altos *status* mantienen una relación cerrada y hay un fuerte aislamiento entre ellos, opuesto a este se encuentra el *curriculum* integrado donde los contenidos presentan una relación abierta y límites difusos entre si. En el *curriculum* de colección el alumno tiene que incorporar un conjunto de conocimientos favorecidos en su *status* para satisfacer algunos criterios de evaluación. La definición de cuáles son los contenidos válidos está en manos del docente.

conocimientos especializados, aún dentro de una misma línea curricular (derecho privado, derecho penal, derecho público, derecho procesal, etc.), los que, en su conjunto son definidos como lo jurídicamente relevantes, frente a un abanico de conocimientos que, por oposición, son definidos como extrajurídicos. De acuerdo al modelo de colección, aun cuando integren los planes de estudios, éstos son circunscriptos y aislados en materias o cursos especializados, con lo cual su eficacia pedagógica es reducida por separación y desjerarquización. En algunos planes tales contenidos son opcionales. Entre los extrajurídicos figuran la filosofía y en particular la ética, así como los fundamentos históricos, sociales, económicos y políticos del derecho. Desde el mismo plan de estudio se fija así un ámbito de conocimiento "interno" o "central", "propio" de la enseñanza jurídica y un ámbito "periférico", "externo" al anterior y en todo caso "auxiliar". Esta clasificación y distanciamiento entre contenidos se reproduce en los programas y en la organización académica por cátedras y desde allí desciende a lo microestructural y se reproduce en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

La escisión entre los textos legales, definidos como "lo jurídicamente relevante" y su contexto, definido como extrajurídico, entre un objeto de conocimiento propio e interno y otro ajeno y externo, refuerza un supuesto ontológico que justifica la clasificación y jerarquización de saberes y la inclusión de algunos de ellos entre lo jurídicamente "no pensable".

Si al aislamiento y separación de los textos legales de sus aspectos contextuales y filosóficos le sumamos que éstos, en cuanto conocimientos, son minoritarios y subvalorados, es de esperar que su eficacia o impacto a nivel de la formación de la conciencia sea también débil o aun inocua.

La orientación técnica de la carrera de abogacía y el interés dominante por parte de los alumnos por aprobar materias y no por adquirir conocimientos magnifica la subsidiaridad de las materias con contenidos extralegales, las que, en mayor medida que las de dogmática jurídica, son tomadas como meros escollos burocráticos en el cami-

no hacia la obtención del diploma que los habilita para el ejercicio de la profesión.<sup>5</sup>

- ***Los supuestos del positivismo jurídico son presentados por docentes y doctrinarios como un discurso único y como tal irremplazable, que puede y debe ser perfeccionado a través de técnicas jurídicas propias.***

El modelo, por su formalismo, se muestra adaptativo a las cambiantes situaciones sociales. La posibilidad de ocultamiento de su origen social y político y de su carácter histórico, y por lo tanto contingente, muestran la potencialidad de ejercer violencia simbólica que este modelo posee. Al fortalecer la idea de abstracción y universalidad del derecho, los docentes y doctrinarios alejan al derecho y su teoría de sus raíces socio-políticas y culturales y con ello favorecen la reproducción y refuerzo del postulado que prescribe que el modelo jurídico hegemónico constituye un pensamiento insustituible. En el mismo sentido actúa la creencia que sostiene que la normatividad jurídica es, en sí misma, un orden o un sistema postulado como unitario coherente y pleno (ver Bobbio 1993, p. 202 y ss.) y por lo tanto autónomo y autosuficiente. Tempranamente el estudiante incorpora tres ideas fundamentales: la centralidad del derecho, la identificación de éste con la normativa estatal vigente y la autonomía y auto-referenciamiento del derecho como un orden normativo que genera orden.

### **3.2 Saber hacer: el rostro velado de la instrucción**

Los contenidos instruccionales están referidos a conocimientos (saberes), pero también a habilidades y destrezas (saber hacer) que los docentes consciente o inconscientemente desarrollan o aspiran desa-

---

<sup>5</sup> La preocupación por aprobar exámenes y no por incorporar conocimiento es un fenómeno manifiesto en un amplio número de alumnos, según surge de las entrevistas, de los relatos biográficos y de los grupos focales realizados con ello. Si bien lo observamos en relación a todas las materias, aun las de dogmática jurídica, tal actitud es más marcada en las materias consideradas como extrajurídicas o no jurídicas.

rollar en los estudiantes. Cuando el proceso de enseñanza es de corte tradicional, como es el caso de la enseñanza jurídica, este aspecto de los contenidos instruccionales es poco explícito y escasamente visible, por actuar de manera espontánea y menos reflexiva que la transmisión de conocimientos. En este punto, en la formación jurídica se observan tres tendencias representadas por tres escisiones. La primera es entre lo instrumental y lo crítico, la segunda entre lo cognitivo y lo expresivo y la tercera entre enseñanza teórica y práctica.

- ***Escisión entre lo instrumental y lo crítico***

Dada la importancia acordada a los conocimientos de textos jurídicos, es coherente que las habilidades que los docentes privilegian desarrollar en los alumnos sean las cognitivas instrumentales vinculadas a su estudio, entendiendo por tales, el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis de textos legales, doctrinales y jurisprudenciales (Lista y Brigido 2002, cuadro N° 4, p. 144).

Es interesante observar que en el campo cognitivo, el desarrollo de competencias orientadas a la reflexión crítica del derecho, basada tanto en criterios internos como externos, es poco atendido por los docentes y más aún, prácticamente inexistente. Esto resulta congruente con una enseñanza dogmática de tipo exegético, basada más en la memorización que en la reflexión y con la preocupación por el orden y el control sociales. Con ello no se favorece la reflexión crítica de las normas y otros textos jurídicos, salvo cuando el objetivo consiste en mejorar el sistema jurídico, fortaleciendo su plenitud, congruencia, autonomía y autosuficiencia. La ingeniería jurídica parece ser el interés instrumental que puede alentar en los docentes algún tipo de crítica interna.

La escisión que la amplia mayoría de los docentes hace de los aspectos instrumentales de los críticos resulta congruente con el peso cuantitativo de materias y cátedras de dogmática jurídica y la presen-

cia hegemónica de un discurso pedagógico que se desinteresa, como ya ha sido expuesto, por la enseñanza de los fundamentos y consecuencias filosóficas, sociales, políticas y económicas del derecho.

### • *Escisión entre lo cognitivo y expresivo*

De las opiniones de docentes y estudiantes y de las observaciones de clases se puede concluir que existe un consenso relativamente amplio sobre la escasa relevancia que tiene en la enseñanza jurídica la preocupación explícita y manifiesta por generar en los alumnos actitudes y valores. Ello no significa que no se desarrolle este tipo de socialización, sino que se realiza de manera más inadvertida, menos reflexionada y explícita y hasta no pretendida.

La actividad pedagógica de los docentes da como resultado un sobredimensionamiento de las destrezas instrumentales. Por un lado, como lo expresamos antes, las habilidades cuyo desarrollo se favorece de manera casi exclusiva son las cognitivo-instrumentales más simples (conocer, comprender y analizar el derecho), con una notable ausencia de esfuerzos por desarrollar habilidades cognitivo-críticas (a partir de criterios externos, sean éstos políticos, éticos, sociales, etc.) (Lista 2000, p. 1-14).

Por otro lado, tampoco se pone mayor atención en las habilidades expresivas orientadas a desarrollar actitudes, comportamientos y valores. La poca relevancia que en las prácticas pedagógicas se otorga al desarrollo de habilidades y la casi exclusiva atención que se brinda a las cognitivo-instrumentales más simples no constituye un dato menor desde el punto de vista de la formación política del abogado.

Un discurso pedagógico instruccional de neto corte instrumental es consistente con el modelo jurídico formal-positivista, que por un lado postula, como ya lo manifestamos, la autosuficiencia del sistema jurídico y por el otro, —en su forma más “pura”— la objetividad o neutralidad valorativa del derecho y la justicia, basada en la separación entre el derecho y los valores. Por definición, en términos weberianos,

la racionalidad jurídica formal y la material están en tensión y se contraponen, lo cual es observable en el discurso reproducido no sólo por los docentes, sino también por los alumnos y los abogados que ejercen la profesión de manera independiente. Esto resulta particularmente significativo en una formación profesional que, por su objeto, gira en torno a un valor: la justicia.

La exégesis legalista con escasos fundamentos teóricos es una técnica metodológica y expositiva observable con mucha frecuencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, en particular de ciertas áreas temáticas. Ella favorece la recepción pasiva y a-crítica de conocimientos por los alumnos y desestimula el desarrollo de habilidades complejas, con lo que se generan condiciones de aprendizaje más cercanas al adoctrinamiento que a la reflexión, cuyo contenido es el arbitrio cultural jurídico.

En general, los docentes que privilegian habilidades cognitivo-instrumentales como objetivos de la enseñanza, no se plantean las expresivas, lo que es previsible dentro del modelo jurídico y pedagógico hegemónico (Lista y Brigido 2002, cuadro de correlaciones N° 6, p. 330-331).

### • *Escisión entre la enseñanza teórica y la práctica*

Un aspecto muy relevante de los contenidos instruccionales que tiene que ver tanto con los conocimientos, cuanto con las habilidades es el referido a una tercera escisión, la existente entre la enseñanza teórica y la práctica, en detrimento de esta última. Una de las demandas más consistentes que los alumnos y egresados de abogacía expresan con relación a la formación académica que reciben o recibieron consiste en la virtual ausencia del desarrollo de destrezas orientadas a la práctica profesional.

El concepto de "enseñanza práctica" y los contenidos correspondientes a esta enseñanza son muy diversos y ambiguos y podría afirmarse con Ziegert (1998, p. 194), que consiste en "lo que el aboga-

do necesita en la práctica profesional”, esto es, en “el manejo del *know how* de la profesión, un conocimiento marcadamente técnico e instrumental orientado por fines exclusivamente profesionales, que se reduce al logro de resultados favorables, o al menos lo más favorables posibles para satisfacer los intereses del cliente” (Lista 2005, p. 12-13).

La necesidad se centra en “aprender a ‘traducir’ más eficientemente la realidad práctica a lo jurídico” (Lista 2005, p. 14), es decir los hechos o datos a un lenguaje jurídico, a través de un proceso de interpretación y enmarcamiento de aquellos en el discurso del derecho. Estudiantes y abogados se quejan de la formación abstracta, que no los prepara para “construir puentes entre lo teórico y lo práctico”. Resulta interesante observar que cuando los entrevistados aluden a la necesidad de un mayor conocimiento de la “realidad” social que las normas regulan, la demanda no es de mayores conocimientos fácticos (los que proveen las ciencias sociales), sino de desarrollar la habilidad de encuadrar los hechos en el discurso jurídico (legal, doctrinario o jurisprudencial). En otros casos, la necesidad es de saber relacionarse con el cliente.

En suma, el aprendizaje “práctico”, se centraría en el desarrollo de habilidades que permitan al recién iniciado el acceso a los “secretos” del ejercicio profesional; más arte y técnica, que ciencia y teoría. A nivel personal tal desconocimiento “atemoriza”, hacer sentir “pánico”, da “inseguridad”, “desilusiona”, no permite sentirse “preparado” y se ven a si mismos como “inexpertos”. Tales son los sentimientos actuales que los estudiantes expresan y los egresados recuerdan.

Más allá de la legitimidad de tales demandas, la intensidad, consistencia y unanimidad de las mismas merecen dos consideraciones generales. La primera se refiere al efecto que la alta valoración del *know how* de la abogacía tiene con relación al discurso instruccional en general y al teórico en particular. Podemos acordar que, conforme al modelo romano-germánico, los contenidos y habilidades de la enseñanza jurídica son definidos por los “teóricos”. Son estos los instituidos guardianes del derecho, quienes imponen el modelo dogmático-for-

mal de entender lo jurídico y su enseñanza, lo cual es realizado no a espaldas, sino de cara a la profesión. La enseñanza práctica se mantiene siempre como una demanda insatisfecha porque las habilidades y conocimientos que la constituyen sólo pueden adquirirse y desarrollarse durante el ejercicio profesional, no durante el cursado de la carrera. De todos modos, como lo sostiene Ziegert (1988, p. 184), el foco de la socialización de la enseñanza jurídica consiste en la reducción de cualquier teoría a la "teoría de la práctica jurídica". No resulta extraño entonces, que la enseñanza jurídica tienda a focalizarse en la exégesis legal, con poco o escaso desarrollo teórico, el que en todo caso se centra en la interpretación y fundamentación argumentativas (Lista 2006, p. 9).

La segunda consideración se refiere a las consecuencias de la demanda de una mayor enseñanza práctica, la que opera como justificación para desvalorizar, subsidiarizar y aun excluir de la enseñanza jurídica todo otro tipo de conocimiento que no sea el estrictamente legal y toda habilidad que no sea reconocida como inmediatamente útil para el ejercicio de la profesión. Este ámbito de exclusión se identifica con *lo fáctico, lo teórico y lo crítico*. Así entendido, el reclamo de "más y mejor enseñanza práctica" no constituye solo un vacío a llenar, una ausencia que hay que corregir, sino un instrumento ideológico a través del cual, dentro del campo jurídico los prácticos enfrentan a los teóricos y ambos lo utilizan como argumento para controlar los límites de dicho campo y mantener el monopolio sobre el mismo, definiendo como extrajurídico, esto es como jurídicamente irrelevante, todo otro conocimiento y habilidad que no encuadre dentro del modelo vigente. Así se distingue lo jurídicamente "pensable" de lo "impensable" y se mantiene con claridad una brecha entre ambos. Con ello se controla la intromisión de otras formas de conocer y de otras maneras de entender lo jurídico, extrañas al "arbitrario jurídico dominante" y develadoras de los "misterios" a través de los cuales éste se impone mediante el ejercicio de la violencia simbólica.

En consecuencia, resulta congruente con lo expresado que la reflexión fundada en valores, la orientada a la crítica externa del derecho y del accionar judicial; el reconocimiento del carácter histórico, político y social de todo fenómeno jurídico y de la función ideológica del derecho y su estrecha relación con el poder, tengan poca o ninguna cabida en la enseñanza jurídica o sean marginales en el *currículum* de las carreras de abogacía. La exacerbación del valor que se otorga a la enseñanza práctica orientada racionalmente a la consecución de fines profesionales hace posible que tal cosa suceda (Lista 2006, p. 10).

#### 4. El discurso regulativo: ser y relacionarse

La brecha entre lo jurídicamente pensable e impensable a nivel instruccional, entre lo que los guardianes del discurso seleccionan y legitiman que el abogado debe saber y saber hacer y lo que es secundario, irrelevante y prescindible, es mantenida de manera eficaz por lo que constituye el *currículum* invisible de la carrera, a través de lo que Bernstein (1998), considera uno de los dos componentes del discurso pedagógico: el regulativo.

En primer lugar, mientras el discurso instruccional de abogacía transmite conocimientos y desarrolla habilidades, este segundo tipo de discurso está constituido por reglas que regulan la comunicación privilegiada dentro y fuera del aula, tanto en las clases y en las ceremonias de evaluación, como en el contexto social más amplio de la agencia. A través de ellas se transmiten actitudes y valores por los que, según el citado autor, el discurso regulativo es un discurso moral, creador de orden, identidad y relaciones. La aplicación de las reglas de este discurso generan siempre algún tipo de control y disciplina (Lista y Brigido 2002, p. 24-25), a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje más inconsciente y espontáneo que el instruccional, pues su presencia es menos explícita que la de éste. No por ello el aprendizaje regulativo es menos importante, ya que transmite maneras de ser, de actuar, de comportarse y vincularse con los demás. Mediante la comunicación peda-

gógica en la que los alumnos participan con docentes y compañeros en el contexto de la agencia educativa, ellos comienzan el aprendizaje de lo que es "ser abogado" y como relacionarse con los demás, bien sean colegas o clientes, legos o profanos. Es el discurso regulativo el que fija cuál es el comportamiento que es tenido por apropiado en los distintos contextos relacionales. Si bien tal aprendizaje será completado durante el ejercicio de la profesión, los alumnos paulatinamente van incorporando reglas que definen la identidad y la conciencia jurídicas, en el largo proceso de iniciación y metamorfosis, que se desarrolla y construye sobre (y a partir) de su propia identidad personal.

En segundo lugar, la importancia de los componentes regulativos del discurso pedagógico está dada porque es dominante con relación al discurso instruccional, por la sencilla razón que sin orden no hay instrucción. Lo es pues regula la selección de los contenidos instruccionales, así como la secuencia, el ritmo y los criterios de su transmisión. En suma, el discurso regulativo provee las reglas internas del discurso instruccional estableciendo lo que se elige para ser transmitido y el modo de su transmisión.

#### **4.1 El escenario de la comunicación pedagógica: el aula y la clase magistral**

Dado que el discurso regulativo no tiene el mismo grado de formalización y visibilidad que el instruccional, sus reglas deben ser inferidas de comportamientos e interacciones, en particular los que se producen entre docentes y estudiantes. La comunicación que se establece en el aula; los contenidos que se eligen para transmitir; el modo, ritmo y secuencia de transmisión de los contenidos y desarrollo de habilidades; la disposición de los espacios; la distribución de los asientos y de los estudiantes en ellos; el estilo que los docentes adoptan, sus poses y modo de presentación; la actitud de los alumnos y su grado de participación; el lenguaje que utilizan; la jerarquía establecida en la

comunicación; los elementos rituales y ceremoniales constituyen, en su conjunto, indicadores visibles de este discurso moral. A través de ellos se transmiten mensajes silenciosos, que con mucha frecuencia son tomados por dados y escapan a la observación y crítica de los participantes y aun de los observadores habituados a tales relaciones.

• ***El docente: centralidad, jerarquía y autoridad***

En la enseñanza jurídica tradicional, el manejo del discurso pedagógico se centra en el docente, quien, típicamente, ejerce su autoridad pedagógica imponiendo jerarquía y autoridad. Es el docente quien tiene la palabra, la “voz” en términos bernsteinianos, una voz cuya legitimidad como “autoridad pedagógica” se basa en el desempeño como experto y conecedor de la ley. Al menos éste es el comportamiento prescripto, el que cuando no es cumplido de manera adecuada afecta negativamente el prestigio del docente, pues tanto su calidad de experto como el reconocimiento académico que recibe se generan cuando manifiesta conocimiento y manejo de la complejidad de la normativa legal y cuando se muestra capaz de citar la ley de modo prácticamente literal. La sucesión de clases observadas puede ser definida como un prologado discurso legal de tipo exegético, predominantemente monologado y dogmático (Lista y Brigido 2002b, p. 9).

Los docentes procuran reproducir el modelo expositivo de los grandes maestros, dos de cuyos rasgos son la magistralidad en la oratoria y la lógica argumentativa. A esto se agregan determinadas competencias comunicativas, como el manejo retórico y el uso apropiado de inflexiones en la voz, gestos y posturas, acompañados de una cierta cuota de histrionismo.

Este modelo de ejercicio de la autoridad pedagógica, predominante en la enseñanza jurídica, encuentra en la “clase magistral” el marco comunicacional más adecuado (Rodrigues 2000; Lista y Brigido 2000; Fucito 2000).

- **Los alumnos: pasividad e indiferencia**

El complemento del modelo magistral de docente es el alumno pasivo, el que frente a la centralidad del profesor asume una actitud de escucha absoluta (Lista y Brigido, 2002a, p. 195). El tipo de docente antes descrito constituye un componente funcional a una relación pedagógica, cuya contraparte es el alumno-audiencia, el típico “receptor pedagógico” de la enseñanza jurídica.

En el contexto de tal relación, el alumno cumple su papel de audiencia, reconociendo la legitimidad de los contenidos e interiorizándolos. De nuestras entrevistas a estudiantes y de las observaciones etnográficas de clases surge que en un sistema relacional en el que predomina la verticalidad, caracterizado por la distancia y separación entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí, los mecanismos psicológicos de control típicos son el aislamiento, la vergüenza ante el equívoco, el temor a la sobreexposición ante sus compañeros y ante el docente y a las represalias de éste (Lista y Brigido 2002a, p. 201). Asimismo, otros rasgos detectados en los vínculos entre estudiantes son el individualismo y la competencia.

La verticalidad de la comunicación se detecta no sólo en la dirección de las comunicaciones, sino en la disposición de los asientos y las posturas de los alumnos. Los contactos horizontales (alumno-alumno) son escasos o inexistentes dentro del aula, lo que, a nivel individual genera actitudes de apatía, indiferencia, aislamiento, el fortalecimiento del individualismo y el debilitamiento de la colaboración. Con ello el sentido de pertenencia institucional se debilita.

La distancia, impersonalidad y jerarquía de la comunicación pedagógica de abogacía alcanza distinto grado de intensidad según los rasgos propios de cada docente y el número de estudiantes en las clases. La masividad magnifica la desvinculación y dificulta las relaciones horizontales entre los estudiantes, al disminuir las posibilidades de encuentro e intercambio comunicativo.

- ***El estilo y las técnicas pedagógicas: dogmatismo y ritualismo***

El estudio monoparadigmático del derecho está acompañado por un abordaje unimetodológico: la dogmática jurídica, que reafirma la autoridad del docente y su papel de experto y cierra la posibilidad a la reflexión abierta y crítica. Todo esto constituye, además, una estrategia eficaz para el logro de certidumbre, ofreciendo a través del recurso de autoridad interpretaciones más o menos estables de los multívocos textos legales.

Si bien toda relación educativa se estructura en base a una asimetría de poder, la enseñanza dogmática es, por definición, manifiestamente jerárquica, lo cual como contrapartida, genera actitudes acordes por parte de quienes receptan el mensaje. El alumno de abogacía puede (y suele) verse compelido a no elegir y desmotivado a hacerlo, lo cual favorece la apatía y el hábito de recepción acrítica. Cuando en la comunicación pedagógica predominan los componentes dogmáticos y doctrinarios, los alumnos rápidamente descubren que la comunicación legítima se logra adaptando su propio discurso al habla de los docentes. Una estrategia habitual ante el mensaje autoritario y dogmático de muchos profesores, suele consistir en la adopción de un silencio aquiescente que simula aceptación del discurso del docente, para evitar opiniones desfavorables que podrían poner en riesgo el principal objetivo de la mayoría de los estudiantes: la aprobación de la materia.

En la transmisión jerarquizada y especializada del discurso jurídico, en particular a través del discurso regulativo que impone orden y jerarquía, el docente inicia al alumno en un modo de "ser abogado" y de "pensar jurídicamente", identidad y conciencia que perduran más allá de concluida su acción pedagógica, cuando el egresado se incorpora al campo laboral.

Bourdieu (1985) señala que en la transmisión pedagógica no cuenta tanto la comprensión por parte del alumno de lo que es comunicado por el docente, cuanto la "autoridad" de la que se inviste

el profesor mediante el uso de un lenguaje estereotipado. El contexto de la clase magistral impuesto, en cierta medida, por la institución tradicional condiciona muy rigurosamente el comportamiento de docentes y estudiantes y dificulta los esfuerzos por entablar un diálogo entre ellos.

“El profesor puede pedir la participación o las objeciones de los estudiantes sin arriesgarse nunca por eso a que se establezca realmente; las preguntas al auditorio no son, a menudo, sino figuras retóricas. Entre todas las técnicas de distanciamiento con que dota la institución a sus agentes, el lenguaje magistral es el más sutil y eficaz” (Bourdieu 1985, p. 202)

El docente de abogacía, como autoridad pedagógica, posee algún grado de autonomía, pero al estar condicionado por la institución pedagógica (la agencia, en términos de Bernstein), que limita sus prácticas, trazan fronteras claras entre lo que debe y no debe ser un docente y fija cuáles son las reglas a las que debe ajustarse en su desempeño.

De manera mediata, el docente y con él la relación pedagógica en su conjunto resultan condicionados por las instituciones y prácticas sociales y políticas configurativas de las relaciones de poder que la enseñanza jurídica traduce como arbitrario jurídico y que impone al alumno a través del ejercicio de la violencia simbólica.

Las técnicas de enseñanza son predominantemente orales y argumentativas y el aprendizaje individual. El trabajo grupal dentro del aula, es escaso o inexistente. La participación de los alumnos suele ser muy limitada y acotada y en la mayoría de los casos administrada y controlada por el docente. Uno de los recursos más habituales consiste en manejar el acceso de los alumnos al discurso y fijar un ritmo veloz en las clases, que no da tiempo a dilaciones (Lista y Brígido 2002), con lo cual no sólo regula y establece qué se dice sino, además, quién, cuánto y cómo se dice.

La adopción de una estrategia de enseñanza dogmática se articula funcionalmente con la ritualidad de la comunicación pedagógica.

El ritualismo, a su vez objetiva el formalismo en las relaciones y la comunicación. El dogmatismo en la enseñanza jurídica fortalece el control que el docente ejerce sobre el discurso y llevado a sus extremos, fija arbitrariamente los límites del conocimiento correcto (e incorrecto) y cancela la posibilidad de reflexión.

Este estilo pedagógico además de reforzar la centralidad de las normas, refuerza el supuesto que el conocimiento jurídico no se construye durante el proceso de enseñanza aprendizaje; es algo objetivo y dado que simplemente se trasmite. Los alumnos han incorporado tal supuesto, con lo que aceptan *a priori* el dominio del discurso por el docente, ante el cual se posicionan como audiencia. Consecuentemente, tienden a sancionar negativamente la participación de sus compañeros en la comunicación. Esto se observa con claridad en las clases. Los alumnos que no cumplen con esta regla de actuación son sometidos a un fuerte control social manifestado en gestos y palabras de desaprobación por parte de sus mismos compañeros.

#### 4.2 Los rituales de la evaluación: arbitrariedad y antagonismo<sup>6</sup>

La evaluación constituye el ámbito en el cual los rasgos dominantes de la comunicación pedagógica se manifiestan con mayor claridad. De hecho, la evaluación constituye la instancia final de actualización del discurso pedagógico de la carrera; materializado en el plan de estudio, en los programas y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Para los estudiantes de abogacía el examen consiste en un momento culminante, al que orientan todos sus esfuerzos, ya que, en general, para el alumno medio la aprobación de las materias está por sobre su aprendizaje. En tal sentido, constituye el cierre de un proceso,

---

<sup>6</sup> Los actos y procesos de evaluación de la carrera de abogacía constituyen uno de los aspectos de más difícil acceso a la investigación, pues si bien en el caso analizado los exámenes finales son públicos y abiertos, la participación o presencia de otras personas suele perturbar el vínculo entre docentes y alumnos. Es por ello, que en este tema nuestras fuentes de datos son las opiniones espontáneas o inducidas de los alumnos, las que fueron recolectadas a través de entrevistas, textos autobiográficos y grupos focales.

en el que se manifiesta de manera más contundente el discurso pedagógico dominante de la carrera y en particular sus componentes regulativos. Es por ello que constituye el momento más "dramático" del proceso de "iniciación" de los estudiantes.

Por otra parte, las instancias de evaluación configuran verdaderos rituales de ejercicio de la jerarquía, en los que los docentes hacen uso de una importante cuota de ocultamiento, discrecionalidad y arbitrariedad. Todo ello impide que el alumno cuente con algún grado de previsibilidad sobre los contenidos a evaluar, los criterios, el proceso y el resultado, lo que genera en ellos temor e inseguridad.

El estudiante y el docente saben que la clase se puede evitar, bien sea porque la asistencia puede no ser obligatoria o porque existe la categoría de alumno "libre"<sup>7</sup>. También conocen que en las clases el alumno puede no participar activamente, o permanecer anónimo, especialmente amparado en la masividad de algunos grupos. Los exámenes, en cambio son obligatorios y en los finales, cuando son orales, la relación se torna directa, a veces por primera y única vez, cuando además se pone en juego un objetivo muypreciado, aprobar la materia. Es cuando el estudiante adquiere visibilidad momentánea y no puede permanecer inactivo; debe mostrarse y mostrar, tanto lo qué sabe y sabe hacer, como lo que es y, necesariamente, cómo se relaciona.

El examen es un momento decisivo. El problema que los estudiantes deben enfrentar (y solucionar) es que suelen no saber qué se espera de ellos, o comprobar que lo que se espera es variable, incierto, ambiguo y contingente de hechos y detalles ajenos a su manejo.

En un contexto como éste les es difícil adoptar posturas que le permitan establecer una comunicación que "cuenta como legítima",

---

<sup>7</sup>En la carrera de abogacía de la UNC, los exámenes parciales son escritos y los finales orales en casi su totalidad. El régimen de enseñanza contempla la posibilidad del alumno "libre", condición que tiene quien no aprueba el número requerido de exámenes parciales, o no asiste a las clases de la materia o lo hace esporádicamente y/o no rinde exámenes parciales. Si bien la carrera tiene una fuerte tradición de alumnos "regulares", la presencia de alumnos libres es frecuente y creció a partir de la masividad estudiantil. Los alumnos "libres" pueden rendir el examen final en tal condición, por lo que la situación de examen suele ser y de hecho lo es en muchos casos, la única y más importante relación socializadora.

porque lo legítimo varía. Si bien saben que una regla impuesta como legítima es adaptarse al "habla" de los profesores, no siempre pueden estar seguros a qué adaptarse en cada caso concreto, ni aun cuando poseen la información e instrucciones que los mismos docentes le brindaron en el aula, ya que éstas no son duraderas en el tiempo, ni en otros contextos.

Uno de los aspectos más relevantes que define el tipo de relación pedagógica es el criterio, ya que está en íntima relación con los juicios de evaluación. Bernstein sostiene que "el criterio permite que el adquirente (alumno) comprenda cuál es aquella comunicación social que cuenta como legítima e ilegítima" (1993, p. 75). Las reglas de criterio expresan las expectativas que los docentes tienen con respecto al carácter y los modales de los estudiantes, el habla y escritura aceptables, los conocimientos y habilidades requeridos, la manera de expresarlos, etcétera.

Criterios claros y explícitos dan previsibilidad y hacen posible una mejor adaptación al proceso de comunicación; criterios ambiguos, inestables y contradictorios la dificultan, entorpecen o impiden.

No resulta extraño encontrar que en un contexto pedagógico como el descripto las reacciones de los alumnos hacia los docentes sean frecuentemente antagonicas, aunque en su amplia mayoría este antagonismo es subterráneo y solapado. La respuesta más típica del estudiante frente al trato jerárquico y arbitrario es la obediencia aparente y la actitud manipuladora, posturas que se articulan entre sí en un mutuo proceso de reforzamiento.

Tanto el énfasis que el discurso pedagógico dominante pone en el saber legal de carácter dogmático y exegetico, como la demanda, siempre insatisfecha, por parte de los estudiantes de más y mejor enseñanza práctica para el ejercicio profesional (saber hacer) posponen, ignoran y subvaloran la reflexión sobre "por qué hacer" las cosas de determinada manera (Rodriguez 2000, p. 7).

Un tema central y sobre el que con más frecuencia y espontaneidad se manifiestan los alumnos es la arbitrariedad que los docentes

manifiestan al momento de la evaluación. Este rasgo aparece ligado al dogmatismo y las actitudes autoritarias en el ejercicio del rol que muestran en las clases. La arbitrariedad no resulta sólo de la disparidad de criterios ya apuntada, sino de situaciones y rasgos personales de los docentes, que influyen en sus decisiones evaluativas, y no tienen pertinencia académica (sus horarios y compromisos laborales no académicos, su "humor del día", los horarios del examen, etc.)

Los docentes de abogacía hacen una utilización ambigua de las reglas de criterio, muestran una gran dispersión y discrecionalidad sobre las reglas de lo que entienden por comunicación legítima e ilegítima, y/o no las hacen explícitas, o no son estables en su mantenimiento y/o las ocultan y/o se muestran contradictorios. Todas estas estrategias comunicacionales, conscientes o no, pretendidas o espontáneas, generan inseguridad e imprevisibilidad lo cual desconcierta, produce temor, inseguridad, angustia e incertidumbre. Además, muestran, más que en ningún otro momento, la fuerte asimetría de la relación pedagógica, su verticalismo, el dogmatismo, la concentración de poder en manos del docente y la tendencia al ejercicio autoritario de su rol.

A pesar de la negatividad con que los alumnos valoran las evaluaciones parciales y sobre todo las finales, es frecuente que rescaten de ellas un aspecto positivo. Consideran a las confrontaciones entre el docente y los alumnos durante la evaluación como instancias de desarrollo de aptitudes que luego les serán útiles para el ejercicio profesional: confrontar con argumentos, sobrevivir situaciones adversas de competencia y rivalidad, etc. Los abogados que ejercen la profesión de manera independiente reemplazan la situación del examen, por el aprendizaje en "la calle", "la escuela de la experiencia", donde también desarrollan competencias profesionales.

Es innegable la importancia socializadora que tienen los actos y procesos de evaluación, en los que los alumnos confirman, amplifican y dramatizan las reglas y prácticas regulativas que aprenden en las clases. A través de estos múltiples procesos de interacción, si el aprendizaje es eficaz, el estudiante adquiere y consolida creencias, valores y

actitudes, que de manera continua irá incorporando y articulando en la conformación de una conciencia e identidad profesional especializada, con las que más tarde, al egresar, ingresará al mundo del trabajo.

## **5. Educación jurídica y formación ética: algunos “productos legitimados”**

### **5.1 Indiferencia y desmantelamiento valorativo**

De acuerdo con los hallazgos de nuestra investigación y a las conclusiones de numerosos estudios, dos rasgos manifiestos en el discurso pedagógico jurídico son, por un lado, la alta presencia de un discurso jurídico técnico-instrumental, explícito y positivamente valorado y por el otro, la ausencia, debilidad, latencia, escasa legitimidad y silenciamiento de discursos jurídicos orientado por valores,.

A nivel de las prácticas educativas encontramos que no se reflexiona sobre: a) que el derecho es portador de valores, b) cuáles son los valores que el derecho contiene; c) el origen social, económico y cultural de dichos valores y d) las consecuencias de la incorporación de valores en las normas y de la aplicación de ellos por los operadores de la justicia y los abogados.

Por una parte, la suspensión de juicios valorativos frente a los contenidos del derecho y su aplicación favorece la aceptación implícita y acrítica de los valores que consagran las leyes vigentes. Por la otra, debido a la continuidad, consistencia y perdurabilidad de prácticas en las que las relaciones son marcadamente asimétricas e impersonales, autoritarias, arbitrarias, individualistas y competitivas, los estudiantes tenderían a reproducir las mismas actitudes, comportamientos y relaciones a las que fueron expuestos.

Tal como afirma Kennedy (2001) la jerarquía y la adopción de posiciones de poder también se aprenden y las carreras de abogacía parecen ser eficaces en ello, cualquiera sea la tradición jurídica a la que pertenecen. Podríamos afirmar que lo mismo ocurre con las posturas

rituales y formalistas, así como con las actitudes instrumentales, individualistas y competitivas, más aún cuando el campo profesional presiona en igual sentido. Si bien no podríamos sostener con validez empírica que quien ha sido entrenado en el marco de relaciones arbitrarias va a reproducirlas, hay que advertir sobre las contradicciones que deberá enfrentar cuando tal entrenamiento tiene por contenido al derecho y por referente a la justicia. ¿Qué ocurre con los valores propios y la idea personal de justicia cuando ésta es la situación?

- Cuando los estudiantes y egresados reflexionan sobre los fundamentos de su decisión de estudiar abogacía, las razones que ofrecen con mayor frecuencia son diversas: la orientación general hacia las ciencias sociales y las humanidades, la influencia familiar expresada por el deseo de los padres o algún pariente abogado, una vocación temprana que se mantuvo en el tiempo. La creencia sobre la "amplitud" del conocimiento jurídico suele también influir en dicha la elección. En muchos casos existe desconcierto y duda y la decisión resulta azarosa y en competencia con otras preferencias, que por algún motivo no se satisficieron. En estos casos, la decisión final suele ser por descarte. No es infrecuente encontrar consideraciones relacionadas con la satisfacción de expectativas de tipo valorativo,<sup>8</sup> por lo general combinadas con otras. No son pocos los casos de alumnos que mencionan lo que podría definirse como una "orientación de servicio", esto es la aspiración a satisfacer necesidad de "otros", incluso (aunque en muy pocos casos) lograr una mayor justicia. Sin embargo, al sopesar los motivos más determinantes, la primacía la tienen los razonamientos orientados por fines de carácter instrumental, tales como la búsqueda de prestigio, poder y salida laboral. Muy excepcionalmente se menciona el logro económico, quizá porque no es una respuesta considerada "elegante" o "socialmente aceptable", mientras que el eufemismo "salida laboral" si lo es.

---

<sup>8</sup> También hubo casos de elecciones puramente racionales, pero de acuerdo a nuestros datos, éstas fueron significativamente escasas.

- Ahora bien, cuando las orientaciones de valor estuvieron presentes en un comienzo ¿qué ocurre más adelante? Aquellos que continuaron con la carrera<sup>9</sup> muestran cierto grado de descontento o desilusión, aunque parecen haberse amoldado, relegando o renunciando a la motivación inicial, relativizándola. Al referirse a sus expectativas respecto a qué hacer después de concluir su carrera, aparecen proyectos de profundizar su formación y de trabajar en la profesión, ya sea en el ámbito de la administración de justicia, o haciendo ejercicio “liberal” de la misma, como “abogado/a litigante”. No se detectan proyectos vinculados a la satisfacción de expectativas referidas a valores que estuvieron presentes al momento de considerar la abogacía como una alternativa para el estudio universitario.

Cómo perspectiva de futuro, los pocos alumnos que manifiestan conservar expectativas relacionadas a valores piensan en un ejercicio profesional alternativo o complementario al del “abogado litigante”, incluso al trabajo en la administración de justicia.

## 5.2 ¿Qué es la justicia? ¿Quiénes se encargan de ella? ¿Derecho sin justicia?

Resulta interesante observar cómo el distanciamiento valorativo que el estudiante medio de abogacía desarrolla como parte de su entrenamiento en el “arbitrario” jurídico dominante se proyecta y aún más, se refuerza en las actitudes y prácticas de los abogados, una vez que la acción pedagógica de los docentes ha cesado. Es en tales actitudes y prácticas en los que podemos reconocer con mayor claridad la constitución de un *habitus*, esto es de una formación durable consecuencia de la interiorización de los principios del arbitrario cultural. La perdurabilidad de los efectos de la acción pedagógica que consistentemente promueve el distanciamiento del derecho de los

---

<sup>9</sup> Es importante recordar que los estudiantes entrevistados sobre estos temas, están muy avanzados en su carrera. No conocemos la biografía académica de aquellos que la abandonaron, quizá, entre otras cosas por no ver satisfechas sus expectativas iniciales.

hechos y procesos políticos y sociales; la separación entre la norma jurídica y los contenidos valorativos; la desincentivación en la generación de compromisos políticos y éticos en los alumnos; el ocultamiento del carácter ideológico del derecho y la formación acrítica distan de ser neutros en la formación de la conciencia jurídico-política de estudiantes y egresados. A nivel de éstos, los indicadores observados son consistentes.

- **Es muy marcada la dificultad que los abogados manifiestan para tratar el tema de los valores de manera articulada** (tal como ocurre con los estudiantes).<sup>10</sup> La reflexión sobre los contenidos valorativos y éticos de sus prácticas y las de sus colegas no aparece como espontánea ni fluida; se muestran perplejos y desinteresados frente a estas cuestiones. Coinciden en que su formación estuvo vacía de contenidos éticos o valorativos, o que, en todo caso, esto fue marginal en ella y que tales asuntos no son actualmente objeto de discusión frecuente con sus colegas. En algunos casos más extremos, manifiestan que la formación jurídica recibida en la carrera los “desmanteló” de su interés por aspectos valorativos referidos a lo justo e injusto y de las preocupaciones sociales que poseían al iniciar la carrera.

- **El concepto formal de justicia es muy fuerte y consolidado**, como lo es entre los estudiantes. Entre los abogados este concepto aparece cuando se vincula el tema a la formación que recibieron en la universidad. Este concepto formal, a medida que se avanza en la carrera y en el ejercicio de la profesión, va distanciando la noción de justicia y se torna cada vez más instrumental.

- **Los abogados se expresan como relativistas morales y reconocen que el concepto de justicia recibido durante su formación en la carrera fue “abstracto” y “metafórico”, en disonancia con las prácticas profesionales, en las que “la justicia es un valor relativo a cada**

---

<sup>10</sup> Los abogados entrevistados no se sienten cómodos hablando de estos temas, les resulta difícil tratarlos con los investigadores y entre ellos, las preguntas sobre valores y en particular sobre la justicia/injusticia de los comportamientos profesionales no parecen pertinentes, se sienten perplejos, hay que inducir la conversación y las respuestas no son espontáneas.

**caso**". En consecuencia, la amplia mayoría de estos profesionales ha recorrido el trayecto que va desde una perspectiva "de justicia idealista, hacia una de carácter más subjetivo, ligada a experiencias personales concretas" (Brigido et. al. 2005, p. 13). En tal recorrido personal han incorporado una visión mucho más escéptica y relativista de la justicia y de la posibilidad de su obtención a través de la aplicación del derecho.

- **Es manifiesta la tensión entre eficacia y justicia, como orientaciones en el ejercicio de la profesión, con un claro predominio de la primera.** La preocupación expresada por la amplia mayoría de los entrevistados no consiste en que las actividades del abogado y los resultados obtenidos sean justos, lo que importa es la satisfacción del interés del cliente. Ello hace que la utilización del derecho sea técnica, con una fuerte impronta práctica, según la circunstancia y conveniencia, en un campo de juego donde lo que importa es solucionar conflictos y satisfacer al cliente.

- **Los abogados tienden a separar el derecho de la justicia.** Aquél no es considerado como necesariamente justo y el logro de la justicia depende de la actividad del juez y de que ésta sea llevada a cabo conforme a derecho, "con lo cual nuevamente el círculo se cierra con el recurso argumental en favor de la justicia formal" (Lista y Begala 2005, p. 18), indiferente a los resultados materiales de las decisiones judiciales.

- **No se reconocen partícipes en la búsqueda y logro de decisiones justas,** ya que el éxito de su ejercicio profesional depende, como ya lo hemos visto, de la satisfacción de los intereses del cliente. "La parcialidad del abogado es contrastada con la imparcialidad que se supone debe tener el juez" (Lista y Begala, p. 2005).

- **La justicia es el resultado de "lo que hacen los jueces"**. Resulta pertinente interrogarse sobre dónde es ubicada la justicia, quién o quiénes se encargan de ella. Según los abogados entrevistados, este no parece ser asunto de ellos; como profesionales pueden ser éticos o no según respeten/perjudiquen los intereses de sus colegas y clientes.

La justicia/injusticia de los resultados de sus actos en términos más amplios no es considerada por ellos.

Confrontados expresamente con esta ausencia de preocupación por la justicia, remiten esta problemática a lo que hace el juez. La parcialidad del abogado es contrastada con la imparcialidad que se supone debe tener el juez. Es éste a quien corresponde la responsabilidad de dirimir entre intereses contrapuestos. Llegado a este punto el interrogante es ¿cuáles son los criterios que el juez "debe" utilizar para administrar justicia?, ¿cómo debe actuar en esta instancia? La expectativa dominante es que lo haga "de acuerdo a derecho", con lo cual nuevamente el círculo se cierra con el recurso argumental a favor de la justicia formal y objetiva, lo que supone no sólo que las decisiones judiciales se ajusten a las prescripciones del llamado derecho de fondo (civil, penal, laboral, etc.), sino y sobre todo a las prescripciones del derecho procesal, esto es al cumplimiento de plazos, requerimientos formales y reglas del proceso. Con ello la adecuación de una decisión a la justicia definida como valor sustantivo (cualquiera sea este), de alguna manera queda relegada y hasta puede ser objetada por antijurídica, por incumplimiento de la ley y sus formas.

En suma, en la educación jurídica tradicional de corte positivista, los valores son los que el derecho reproduce, la justicia es definida en términos formales y su logro y consecución considerados tarea de los jueces. Las tendencias observadas son consistentes con el predominio de un perfil profesional unidimensional de carácter técnico-instrumental.

## **6. Conclusiones e implicaciones**

El análisis del discurso instruccional aporta indicios contundentes sobre la existencia de distintos consensos, en cuanto a los conocimientos y habilidades que se aspira transmitir y desarrollar en los estudiantes. El consenso dominante es aquel cuyo discurso instruccional enfatiza y prácticamente reduce la enseñanza jurídica a la enseñanza de textos

jurídicos, preferentemente la ley y subsidiariamente la doctrina y la jurisprudencia y prioriza el desarrollo de habilidades cognitivo-instrumentales simples. Este consenso es hegemónico pues está fuertemente legitimado académica y profesionalmente y define lo que es jurídicamente relevante e irrelevante. La enseñanza jurídica lo reproduce y recontextualiza eficazmente, consolidando en los alumnos una conciencia instrumental definida<sup>11</sup> y fortaleciendo una identidad profesional orientada racionalmente hacia fines y no hacia valores.

Frente a aquél, se manifiesta un consenso periférico, tanto desde el punto de vista cuantitativo, cuanto por su nivel de legitimidad. Es el discurso que en lo instruccional incorpora, como contenidos, la enseñanza de aspectos contextuales de los textos y prácticas jurídicas y el discurso basado en valores y contenidos filosóficos, acompañado, aunque no siempre suficientemente articulado, con el desarrollo de habilidades cognitivo-críticas y de competencias prácticas que permiten fortalecer la capacidad reflexiva y valorativa de los alumnos.

El discurso instruccional inspirado en un pensamiento jurídico racional-formal, que apunta a desarrollar predominantemente habilidades cognitivo-instrumentales, ocupa un gran espacio en el ámbito pedagógico de abogacía e insume gran parte del tiempo de las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Es así que, tanto el pensamiento jurídico racional-sustantivo o material (y dentro de él el valorativo), cuanto el desarrollo de habilidades cognitivo-críticas y expresivas no sólo son cuantitativamente reducidos, sino desvalorizados, al ser ubicados en el campo de lo que es jurídicamente "impensable". En particular, la contextualización socio-política del derecho; la valoración crítica de la función político-ideológica que cumple, así como de las consecuencias sociales que produce y de la justicia/injusticia de los textos legales y las prácticas profesionales y judiciales son considerados como conocimientos y habilidades ajenas al discurso jurídico y pedagógico válidos. Ello enfrenta al estudiante y al profesional comprometidos con valores

---

<sup>11</sup> Ver Lista y Begala (2003).

—no coincidentes con los vehiculizados por la ley— con fuertes contradicciones.

El *curriculum* y prácticas pedagógicas de las carreras de abogacía y el perfil al que típicamente se orientan son profesionales y técnicos, más acordes con el mantenimiento del orden y la promoción de la ingeniería jurídica y política, que con la generación de cambios sociales y el logro de alguna forma de justicia sustantiva o material.

Al servicio de la racionalidad técnica e instrumental, la enseñanza jurídica cumple una importante función política, la de reproducir un discurso jurídico funcional al ejercicio del poder estatal y de los intereses de actores socialmente hegemónicos. Por otra parte, es la propia capacidad de la instrumentalidad formal y su potencialidad para generar orden y creencias sobre la legitimidad de la autoridad, lo que hace del derecho y la enseñanza inspirados en ella, herramientas potencialmente aptas para la consolidación de nuevos cambios. En esto radica la fuerza del modelo dominante y su capacidad de adaptación a las modificaciones de su entorno.

Tras la apariencia poco convincente de neutralidad valorativa, el derecho formal-legal y su enseñanza encubren los contenidos valorativos y morales que vehiculizan e implícitamente legitiman, no por vaciar las normas de valores, sino por ignorarlos y no reconocer su presencia. El postulado de neutralidad valorativa y la ética instrumental sobre la que se basa no son ideológicamente neutras.

Al considerar los valores que portan las normas como dados y no sujetos a revisión, al relegar el conocimiento crítico y socialmente contextualizado y las habilidades reflexivas y expresivas al campo de lo jurídicamente no pertinente e “impensable” y al reducir los valores de la ley a la ética instrumental y a juicios que se limitan a afirmar “que algo es legal o ilegal” (Kelsen 1993, p. 126-127), se reduce el concepto de valor al de validez y el conocimiento jurídico al técnico, la conciencia jurídica a aspectos exclusivamente instrumentales y la identidad resultante es la de un profesional guiado por intereses y objetivos pragmáticos.

Todo lo afirmado hasta ahora no significa demonizar el conocimiento jurídico-técnico, sino advertir sobre sus límites. El modelo racional-formalista que adopta el derecho moderno, que le sirve para mimetizarse con la ciencia, podría ser objeto de las mismas observaciones críticas que Habermas (1971, 1973) hace al modelo naturalista de ciencia, del cual el positivismo jurídico toma su ropaje. La crítica de dicho autor parte de reconocer, por un lado, el abandono que el conocimiento científico ha hecho del concepto clásico de *theoria*, la que se orienta a emancipar al ser humano de la esclavitud a la que lo somete la *doxa*; y por el otro, el sobredimensionamiento del control técnico, *techne*, basado en la maestría o dominio del experto que cumple tareas objetivadas, y el olvido de la *praxis*, entendida como acción transformadora consciente, como práctica social y política. Con ello Habermas destaca el carácter insuficiente del conocimiento técnico, que reduce estas prácticas a la práctica tecnológica (en nuestro caso, jurídica) y todo problema a un problema técnico, cuya solución depende de la opinión de los expertos, ajena a consideraciones valorativas y alejada de la participación de quienes son afectados por él.

La crítica de Habermas está dirigida a la pretensión de supremacía del conocimiento técnico-instrumental y a la despolitización que lleva consigo la separación entre la teoría y la acción transformadora, orientada hacia el mejoramiento de la existencia humana, la aspiración última de la vieja *theoria*.

El pensamiento jurídico y la actividad pedagógica que lo reproduce pueden ser objeto de las mismas observaciones críticas, por su pretensión de erigirse como la mejor —y en sus extremos la única— forma de conocimiento válida de los fenómenos jurídicos, reduciendo el interés cognitivo a una de sus posibilidades, la de proveer soluciones técnicas, lo que en última instancia asegura el poder de los especialistas en derecho y aleja la posibilidad que tiene el ser humano de independizarse del conocimiento que lo somete, la *doxa*.

## REFERENCIAS

- Agulla, J. C., 1990. *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires: Cristal.
- Avila, P. R., 2000. "A crise do ensino jurídico". En H. W. Rodríguez, comp. *Ensino Jurídico Para Que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteaux.
- Berisso, I., et al, 2003. "Primer año en capilla: encuesta a los alumnos". *Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Santa Rosa, Argentina.
- Bernstein, B., 1971. "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". En M. F. D. Young, comp. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.
- \_\_\_\_\_. 1977. "Towards a theory of educational transmission". *Class, codes and control*, Vol. 3, 2ª ed. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- \_\_\_\_\_. 1993 y 1997. *La estructura del discurso pedagógico*, 1ª ed. y 2ª reimp. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. 1997. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Ediciones Morata.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. 1999. "Vertical and Horizontal Discourse: an essay". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2.
- Bianco, C., et. al., 2003. "Primer año en capilla: lo que dicen las normas y lo que opinan los profesores". *Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Santa Rosa, Argentina.
- Bobbio, N., 1993. *El Positivismo Jurídico*. Madrid: Debate.
- Bourdieu, P., 1985. "La relación pedagógica, la autoridad pedagógica". En A. Grass, comp. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_. 2000. "Elementos para una sociología del campo jurídico". En P. Bourdieu y G. Teubner. *La fuerza del derecho*. Bogotá: Uniandes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., 1981. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Brigido, A. M., et. al., 2009. *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Córdoba: Hispania.
- Brigido, A. M., et. al., 2002. "La enseñanza del derecho: qué piensan los protagonistas". *III Congreso de Sociología Jurídica*. [CD-Rom] Buenos Aires, Argentina.
- Brigido, A. M., et. al., 2005. "El discurso moral en la enseñanza jurídica; la percepción de los abogados litigantes". *Actas del VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. [CD-Rom] Buenos Aires, Argentina.
- Brigido, A. M., y Tessio, A., 2004. "Los abogados en el ejercicio de la profesión y su perspectiva sobre la formación profesional". *Actas del V Congreso de Sociología Jurídica*. Santa Rosa, Argentina.
- Cardinaux, N. y Gonzalez, M., 2003. "El derecho que debe enseñarse". *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho en Buenos Aires*, No. 2, Buenos Aires.
- Cownie, F., 2011. "Exploring Values in Legal Education". *Web Journal on Current Legal Issues. Special Issue: One World, Different Cultures, Clashing Values: legal education in a global context*, 29 de Abril. Disponible en: <http://webjcli.ncl.ac.uk/2011>
- Demarche, F., et. al., 2003. "Primer año en capilla: descripción a partir de las actas". *Actas del V Congreso de Sociología Jurídica*. Santa Rosa, Argentina.
- Fucito, F., 1995. *El perfil del Estudiante de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP*. La Plata: Instituto de Cultura Jurídica.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Perfil del abogado bonaerense*, Vol. I y II. La Plata: Fundación Cijuso.
- González, M. y Cardinaux, N., 2004. "El proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas de La Plata". *Actas del V Congreso de Sociología Jurídica*. Santa Rosa, Argentina.
- González, M., et. al., 2011. "La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina". En M. González M. y C. A. Lista. *La Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Habermas, J., 1971. *Knowledge and Human Interest*. Boston: Beacon Press.
- \_\_\_\_\_. 1973. *Theory and Practice*. Boston : Beacon Press.

- Jacques, M., 2004. "Nuevas coherencias para nuevas apercepciones del derecho". *Primer Encuentro de Derecho y Sociedad*, Grupo de Trabajo de CLACSO. Córdoba, Argentina.
- Kelsen, H., 1993. "Los juicios de valor en la ciencia del Derecho" En H. Kelsen, *¿Qué es justicia?* (traducción del artículo en inglés publicado en julio de 1942 en el *Journal of Science, Philosophy and Jurisprudence*). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Kennedy, D., 2001. "La educación legal como preparación para la jerarquía". En Ch. Courtis, comp. *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kipper, A., 2000. "O discurso jurídico na sala de aula: convencimiento de um único paradigma". En H. W. Rodrigues, comp. *Ensino Jurídico Para Que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteaux.
- Lista, C. A., 2005a. "El discurso instruccional de la enseñanza jurídica: tensiones entre la racionalidad instrumental y valorativa". *Actas del VI Congreso de Sociología Jurídica*. [CD-Rom] Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_. 2005b. "Los componentes míticos del derecho: la función reproductiva de la enseñanza". *II Congreso Latinoamericano de Justicia y Sociedad y II Seminario Grupo de Trabajo de CLACSO, "Derecho y Sociedad"*, Bogotá y Cali.
- \_\_\_\_\_. 2006. "La enseñanza jurídica y la conciencia socio-política de los abogados". *III Congreso Latinoamericano da Ciência Política*, ALACIP, Unicamp, Brasil.
- Lista, C. A. y Begala, S., 2003a. "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante". *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, No. 2, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. 2003b. "La adquisición subjetiva de un mundo jurídico objetivo: los estudiantes de abogacía frente a los conflictos sociales". *Actas IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. [CD-Rom] San Miguel de Tucumán, Argentina.
- \_\_\_\_\_. 2005. "El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: tensiones en-

- tre lo instrumental y valorativo". *Actas VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. [CD-Rom] Buenos Aires, Argentina.
- Lista, C. A. y Brigido, A. M., 2002a. *La formación de la conciencia jurídica y la enseñanza del derecho*. Córdoba: Sima.
- \_\_\_\_\_. 2002b. "La enseñanza del derecho: reproducción y cambio del discurso pedagógico dominante. Un estudio de caso". *Workshop Tendencias alternativas en la enseñanza del derecho*. International Institute for the Sociology of Law. Oñati, España.
- \_\_\_\_\_. 2004. "La enseñanza jurídica; un análisis sociológico del discurso pedagógico". *Anuario VII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*. Córdoba: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC.
- Pérez, L. F. y Montoya, J., 2011. "Teaching Values through Pedagogical Practice in Legal Education". *Web Journal on Current Legal Issues. Special Issue: One World, Different Cultures, Clashing Values: legal education in a global context*. 29 de Abril. Disponible en: <http://webjcli.ncl.ac.uk/2011>
- Rochette, A., 2011. "Values in Canadian Legal Education". *Web Journal on Current Legal Issues. Special Issue: One World, Different Cultures, Clashing Values: legal education in a global context*. 29 de Abril. Disponible en: <http://webjcli.ncl.ac.uk/2011>
- Rodrigues, H. W., 2000. "O ensino do Direito, os sonhos e as utopias". En H. W. Rodrigues, comp. *Ensino Jurídico Para Que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteaux.
- Rodrigues de Oliveira, R. M., 2000. "O ensino jurídico como violência simbólica: implicações e alternativas a um discurso". En H. W. Rodrigues, comp. *Ensino Jurídico Para Que (m)?* Florianópolis: Fundação Boiteaux.
- Santos, B. de S., 1995. *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- Tessio, A., 2003. "Código y Reglas en el proceso de formación profesional. Experiencias académicas de los estudiantes de abogacía en la UNC". *Actas del IV Congreso de Sociología Jurídica*. [CD-Rom] San Miguel de Tucumán, Argentina.

- Universidad Nacional de Córdoba, 1998. *Autoevaluación de la Carrera de Abogacía*. Córdoba: Ciencia Derecho y Sociedad.
- Vanossi, J. R., 1989. *Universidad y Facultad de Derecho: sus problemas*. Buenos Aires: Eudeba.
- \_\_\_\_\_. 2000. "¿Es posible un debate racional sobre la educación universitaria?". *La Educación, Política de Estado*. Córdoba: Academia Nacional de Educación, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba y Academia Nacional de Ciencias.
- Webb, J., 1998. "Ethics for Lawyers or Ethics for Citizens? New Directions for Legal Education". *Journal of Law and Society*, Vol. 25, No. 1.
- Weber, M., 1998. *Economía y Sociedad*. México, 2ª Ed. 12ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica,.
- Ziegert, K. A., 1988. "Legal Education at Work: The Impossible Task of Teaching Law". *Tidskrift for Rattsociologi*, Vol, 5, No. 3/4, Lund, Suecia.

### **Anexo metodológico**

Los datos fueron obtenidos entre 1998-2009, utilizando diversas técnicas de recolección, tanto cuantitativas como cualitativas, aplicadas a distintas muestras de docentes y estudiantes de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba y a abogados que hacen ejercicio independiente de la profesión en la ciudad capital: 1) encuesta a docentes (283 de todas las cátedras), 2) encuesta a estudiantes (998 de todos los años de la carrera), 3) entrevistas a abogados "litigantes" (22), 4) observación etnográfica de clases de trece materias identificadas como "dogmática jurídica" (tres clases sucesivas por profesor), 5) entrevista a docentes observados (10), 6) grupo focal con alumnos de distintos años de la carrera, 7) grupos focales con abogados, uno con menos de cinco años de experiencia en la profesión y el otro con más de diez, 8) análisis documental de programas de treinta y una materias, 9) textos producidos por alumnos en un experimento referido a conflictos sociales en Brasil y Córdoba, en torno a la propiedad de la tierra y el derecho a la vivienda (70 textos elaborados por 140 estudiantes avanzados), 10) biografías de la experiencia académica de alumnos que cursan el quinto año de la carrera (48 textos), 11) textos producidos por alumnos que cursan el quinto año, analizando un artículo de Duncan Kennedy (2001) sobre enseñanza jurídica (43 textos).