

Sara Molina<sup>1</sup>  
Rosalía Muñoz Genestoux<sup>2</sup>  
Mercedes Robba<sup>3</sup>  
Daniela Vetere<sup>4</sup>

## **Reflexiones sobre la enseñanza universitaria del derecho y su impacto en la formación de operadores jurídicos<sup>5</sup>**

### **I. Introducción**

Al momento de abordar “el rol del juez” podríamos traer a nuestra mente innumerables problemas que a diario vivimos los operadores jurídicos respecto del funcionamiento del Poder Judicial, su modo de actuación y organización. Quienes detentamos además, una mirada sensible hacia los conflictos sociales y, particularmente, hacia la protección de los

---

1 Abogada (Universidad de San Andrés). Integrante de la Defensoría Pública Oficial ante los Juzgados Federales de Ejecuciones Fiscales Tributarias, con competencia específica, por Resolución DGN N° 1336/2010, para intervenir en sede judicial, en los casos en que la Dirección Nacional de Migraciones dicte orden de expulsión contra un extranjero y exista voluntad recursiva de este último.

2 Abogada (UBA). Especialista en derecho de Familia de la misma (UBA). Docente en la materia Familia y Sucesiones en la Facultad de Derecho, UBA. Integrante de la Unidad de Letrados de Revisión de sentencias que restringen el ejercicio de la capacidad jurídica de la Defensoría General de la Nación.

3 Abogada (UBA). Especialista en derecho de familia (UBA). Docente en la materia Familia y Sucesiones en la Facultad de Derecho, UBA. Docente en la materia Civil V, Facultad de Derecho, Universidad del Salvador. Se desempeña en la Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia de la Defensoría General de la Nación.

4 Abogada (UBA). Ex coordinadora del área jurídica de la Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la Secretaría de Derechos Humanos, actualmente prosecretaria administrativa -cont.- de la Comisión de Seguimiento del Tratamiento Institucional de Niños, Niñas y Adolescentes de la Defensoría General de la Nación, autora de publicaciones referidas a temas de derechos humanos y niñez.

5 El presente artículo fue elaborado en el marco de la materia “El rol del Juez. Estándares de actuación”, de la Especialización en Magistratura de la Escuela de Servicio de Justicia, a cargo de los Profesores Luis Niño y Adrián Martín.

derechos de los sectores vulnerables, seguramente sumaríamos otras tantas reflexiones sobre las dificultades del acceso a la justicia de dichos grupos o individuos.

Entre algunos de los aspectos más críticos podrían, ciertamente, ponerse en debate la forma de acceso a la magistratura e incluso a cargos inferiores, la extendida presencia de sectores conservadores en los ámbitos judiciales<sup>6</sup>, la utilización de lenguaje poco comprensible en las resoluciones o sentencias<sup>7</sup>, la obligatoriedad de un patrocinio jurídico cuando en muchos casos no existen servicios gratuitos organizados o que den adecuada cobertura, la falta de cercanía y accesibilidad de los edificios donde se ubican los tribunales, entre otros múltiples problemas.

Estos y otros obstáculos tienen seguramente diversas causas. Una de ellas, sin duda es la formación impartida a los operadores jurídicos. Dicha formación tiene por una parte, un componente fuerte en la enseñanza formal del derecho en el ámbito académico. Sin embargo, por otra parte, también cuenta con una transmisión respecto de prácticas y ritos repetidos en el ámbito judicial que, aun cuando nadie sepa la fuerza vinculante o la legitimidad de tales prácticas el “siempre se ha hecho así” operará en quienes trabajan en el sistema de justicia creando una conciencia de obligatoriedad. Es claro que la formación de quienes operamos en el “campo del derecho” no se limita al aprendizaje de normas positivas o leyes. Cabe recordar a Bourdieu quien expresa que *“el campo judicial es el espacio social organizado en y por el cual tiene lugar la transmutación de un conflicto directo entre partes directamente interesadas en un debate jurídicamente reglado entre profesionales que actúan por procuración y que tienen en común su conocimiento y*

---

<sup>6</sup> Al respecto Pierre Bourdieu manifiesta: *“Es cierto que la práctica de los agentes encargados de producir el derecho o de aplicarlo debe mucho a las afinidades que unen a los detentadores de la forma por excelencia del poder simbólico con los detentadores del poder temporal, político o económico, y eso a pesar de los conflictos de competencia que puedan oponerlos. La proximidad de intereses y, sobre todo, la afinidad de los habitus, vinculada a las formaciones familiares y escolares semejantes, favorecen la similitud de las visiones del mundo; de ahí resulta que las elecciones que el cuerpo debe realizar, en cada momento entre intereses, valores y visiones del mundo diferentes o antagónicas tienen pocas posibilidades de desfavorecer a los dominantes, puesto que el ethos de los agentes jurídicos, que está en el origen de esas elecciones, y la lógica inmanente de los textos jurídicos, que son invocados para justificarlas tanto como para inspirarlas, son acordes a los intereses, los valores y la visión del mundo de los dominantes”* Bourdieu, Pierre; *Poder, derecho y clases sociales*. 2º edición, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001, pp. 207/208.

<sup>7</sup> En tal sentido ver Cárcova, Carlos M.; *La opacidad del derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

*reconocimiento de la regla del juego jurídico, es decir, las leyes escritas y las no escritas del campo; aquellas que es preciso conocer para triunfar sobre la letra de la ley”<sup>8</sup>.*

Es por ello que para ciertos autores de la corriente crítica del derecho, el Derecho no se reduce a la ley sino que se trata de “*una práctica social discursiva*”, lo que significa “*asumir que consiste en algo más que palabras; que es también comportamientos, símbolos, conocimientos. Que es al mismo tiempo, lo que la ley manda, los jueces interpretan, los abogados argumentan, los litigantes declaran, los teóricos producen, los legisladores sancionan o los doctrinarios critican y, además, lo que a nivel de los súbditos opera como sistema de representaciones*”<sup>9</sup>.

Así las teorías críticas sostienen que el “*derecho es una práctica social específica*”<sup>10</sup> y por tanto no exenta de factores externos que determinan su origen, su constitución, su aplicación, alcance y sobre todo su impacto dentro de un cuerpo social.

Por eso, quizá el primer paso que debemos dar consista en poder de-construir una arraigada y machacada premisa que sostiene que el Derecho es un sistema cerrado y puro, donde no existen lagunas, una formación que convence a los estudiantes y profesionales de una “autonomía”, que goza de cierta asepsia respecto de los problemas sociales, políticos, económicos, culturales, etc., porque cuenta con soluciones para todo. Así, otra vez Bourdieu recuerda que “[l]a reivindicación de la autonomía absoluta del pensamiento y de la acción jurídicas se afirma en la constitución en teoría de un modo de pensamiento específico totalmente eximido del pensamiento social; y la tentativa de Kelsen de fundar una ‘teoría pura del derecho’ no es sino el límite ultraconsecuente del esfuerzo de todo el cuerpo de juristas para construir un cuerpo de doctrinas y de reglas totalmente

---

<sup>8</sup> Bourdieu, Pierre; *op. cit.*, p. 191.

<sup>9</sup> Cárcova, Carlos M.; “¿Qué hacen los jueces cuando juzgan? Enfoques plurales sobre la interpretación del derecho y la hermenéutica judicial”, en *Las teorías jurídicas post positivistas*, Editorial LexisNexis, Buenos Aires, 2007, p. 163.

<sup>10</sup> En tal sentido, se ha señalado que “*la teoría crítica propone reconstruir (al Derecho) como una práctica social específica. En tanto práctica, porque se trata de una acción repetitiva, estabilizada en el tiempo y estilizada; social, porque solo es requerida cuando media acción de los individuos; y específica porque es distinguible de otras prácticas sociales como las políticas, económicas, morales, etc. Esta práctica es de naturaleza discursiva en cuanto se materializa como proceso social de producción de sentido*”. Cárcova, Carlos M.; *op. cit.*, p. 162.

*independiente de sujeciones y presiones sociales y que encuentra en sí misma su propio fundamento”<sup>11</sup>.*

Entonces, para que la enseñanza del derecho rompa con esta idea de “autonomía”, es preciso apelar a una concepción más amplia de nuestro objeto de estudio, donde se tenga presente los procesos de creación de las normas, las tensiones imperantes y los intereses en disputa. Cabe asimismo recordar a Entelman, quien analiza la relación entre el derecho y el poder, y expresa que el derecho tiene respecto del poder “[u]na doble postura de la teoría: negación y ostentación. Una doble postura de formas antagónicas. No se reconoce al poder en las prácticas sociales que lo implican y constituyen, no se reconoce al poder en los procesos sociales que lo originan y lo distribuyen, no se reconoce al poder en la finalidad de las manipulaciones jurídicas. Pero se ostenta lo institucional del poder como centro de la regulación jurídica. Al mismo tiempo que se exilian hacia otras ciencias las prácticas sociales y las razones de poder implicadas en los conflictos que el derecho resuelve, se exhiben como fundamento de organización social las formas jurídicas en que las relaciones de dominación y sumisión quedan estructuradas”<sup>12</sup>.

Esto nos impulsa a reflexionar de qué modo podemos evitar constituirnos en actores que reproduzcan prácticas que conforman un servicio de justicia incapaz de dar respuesta a los conflictos sociales del siglo XXI, ni a las violaciones de derechos de aquellos sectores vulnerables o históricamente discriminados. Es claro que para ello el modo de enseñar el derecho en el ámbito académico debe ser objeto de reflexiones. Duncan Kennedy expresa que los docentes de las facultades de derecho “... dedican la mayor parte de su tiempo de enseñanzas a transmitir una enorme cantidad de normas mal digeridas. Un sistema más racional pondría énfasis en la manera de aprender derecho antes que normas, y habilidades antes que respuestas para exámenes. El resultado sería que las capacidades de los estudiantes resultarían más parejas, pero también que sus posibilidades de prácticas serían mucho más flexibles”<sup>13</sup>.

---

11 Bourdieu, Pierre; *op. cit.*, pp. 165/166.

12 Entelman, Ricardo; “Discurso normativo y organización del poder. La distribución del poder a través de la distribución de la palabra” en *Materiales para una teoría crítica del derecho*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1991, p. 298.

Edgar Morin, nos invita a llevar adelante transformaciones más profundas en torno a la enseñanza, nos propone “civilizar nuestras teorías”, es decir, construir “una nueva generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para auto-reformarnos”<sup>14</sup>. Es que dicho autor da cuenta de la complejidad del ser humano, de la sociedad y del mundo globalizado. Morin entiende lo humano como “unidades multidimensionales” y, por tanto, ello “comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas”<sup>15</sup> a lo que podría agregarse dimensiones afectivas, racionales, culturales, entre otras.

La formación de los operadores del derecho cobra una dimensión fundamental, ya que darán respuesta a los conflictos que se plantearán. Si tomamos como ejemplo los abordajes en las relaciones de familia sin tener conciencia de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en los que se opera, sólo se reproducirán los obstáculos en el acceso a la justicia con los que iniciamos estas líneas.

Por tanto, en los siguientes apartados daremos cuenta de algunos de los problemas específicos en este ámbito de la enseñanza del derecho y, asimismo, realizaremos algunas propuestas para la remoción de tales obstáculos.

## **II. Algunas problemáticas en la enseñanza del derecho**

En el siguiente apartado nos proponemos identificar algunas prácticas problemáticas de la enseñanza del derecho a la luz de los postulados de Pierre Bourdieu<sup>16</sup>, Edgar Morin<sup>17</sup> y Paulo Freire<sup>18</sup>.

---

13 Kennedy, Duncan; “La educación legal como preparación para la jerarquía” en *Desde Otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho*, Edueba, Buenos Aires, 2001, p. 390.

14 Morin, Edgar, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1999, p.13.

15 *Ibíd.*, p. 14.

16 Bourdieu, Pierre; *op. cit.*, pp. 207/208.

17 Morin, Edgar, *op. cit.*

En primer lugar, quisiéramos poner en crisis la premisa que enseña que el Derecho es una ciencia dada, cerrada y acabada, sin fisuras, cuando en verdad, como bien señala Morin, *“todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión”*<sup>19</sup>. Ninguna teoría científica está inmunizada para siempre respecto del error, por ello, la educación debe dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras<sup>20</sup>.

Podría argumentarse que este cuestionamiento atenta contra uno de los principios que la enseñanza tradicional del derecho se ha encargado de sacralizar: la seguridad jurídica. Sin embargo, no se intenta decir que no sea un principio jurídico que, en muchos casos, resulta útil. Lo que intenta explicarse es que ello no puede ser utilizado como un medio para proteger el *status quo* en una sociedad constantemente cambiante. He aquí una tensión que si bien no puede ser erradicada, al menos debe ser planteada como inquietud para las generaciones venideras.

Entonces, la educación se presenta como un instrumento para realizar cambios, por lo cual, *“uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo”*<sup>21</sup>.

Así, si se toma como ejemplo un cambio de gran trascendencia en nuestro derecho como es la entrada en vigencia del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación en agosto de este año, el cual modificó de manera sustantiva las normas civiles en consonancia a las transformaciones sociales vivenciados en la actualidad, cabe preguntarse de qué modo se enseña o se plantea el concepto de familia en el ámbito académico. Con extendida frecuencia -aunque nunca es feliz realizar generalizaciones, puesto que hay excepciones-, advertimos que los docentes transmiten un concepto tradicional de familia, compuesta por un padre y una madre, de orientación heterosexual, que concuerda con la visión del Código

---

18 Freire, Paulo, “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2013.

19 Morin, Edgar, *op. cit.*, p. 5.

20 *Ibíd.*, p. 6.

21 *Ibíd.*, prefacio.

Civil derogado y, desde allí, se enseña el derecho de familia. De esta manera, se reproduce una concepción única que desconoce la realidad de vínculos familiares complejos y diversos.

También puede verificarse niveles de reduccionismo al momento de abordar algunos puntos especialmente complicados, con aristas que exceden el campo jurídico. Podría pensarse en el abordaje simplificado del instituto de la adopción. Observamos que, en la mayoría de las cátedras, la clase se limita a transmitir el articulado del Código que regula dicho instituto.

Es allí cuando advertimos que se dejan por fuera planteos como: ¿Qué implica la adopción? ¿Quiénes tienen poder para regular la adopción? ¿Las familias que son objeto de estas intervenciones participan en la elaboración de estas leyes o cuentan con adecuados niveles de representación política? ¿Quiénes son los niños/as adoptados/as? ¿Se produce una transferencia de niños de familias de escasos recursos a familias de clase media y alta? ¿Si se modifica la ley de adopción se soluciona la problemática? Cuestiones como las que mencionamos no son planteadas en los cursos, ni objeto de debate o discusión y se simplifica el tema como si la solución estuviera solo en la modificación de las reglas procesales.

Así, creemos que no pocas veces se omite reconocer la complejidad de las cuestiones que aborda el derecho y, en consecuencia, se omite brindar a los estudiantes ciertas herramientas para formar un pensamiento crítico y constructivo, desde una mirada multidimensional como la que propone Morin. Esa mirada que a la vez incluya la visión desde otras ciencias. En el caso de la adopción, por ejemplo, resulta necesario tener una mirada más integral desde la psicología, la sociología, etc.

En segundo lugar, se observa que en las facultades de derecho se enseña el conocimiento de manera fragmentada, lo que impide a menudo establecer nexos o vínculos entre las partes.

En esta línea, Morin sostiene que *“es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto”*<sup>22</sup> puesto que *“las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales”*<sup>23</sup>. Se advierte que esta fragmentación es doble: no sólo existe una fragmentación entre ramas del derecho, que se enseñan como partes aisladas de problemas diferentes, sino

---

22 Morin, Edgar, *op. cit.*, p. 2.

también una fragmentación del derecho respecto de otras ciencias sociales, como la psicología, antropología, historia, economía, sociología, etc.

Este método de enseñanza no se condice con los problemas de la práctica jurídica que deberán enfrentar los futuros abogados/as. Para ello, es necesario “*promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales*”<sup>24</sup>.

En tercer lugar, podría decirse que el derecho es enseñado como una ciencia perfectamente racional, desconociéndose la invención interpretativa de los operadores jurídicos, sean profesores, doctrinarios, abogados y/o jueces. Al respecto, coincidimos con Bourdieu quien sostiene que “*...es perfectamente inútil intentar obtener una metodología jurídica perfectamente racional: la aplicación necesaria de una regla de derecho a un caso particular es, en realidad, una confrontación de derechos antagónicos entre los que el tribunal debe escoger; la “regla” extraída de un caso precedente nunca puede ser pura y simplemente aplicada a un caso nuevo porque no hay jamás dos casos exactamente iguales (...)* En suma, lejos de ser siempre un simple ejecutante que deduciría de la ley las conclusiones directamente aplicables al caso concreto, el juez dispone de una parte de autonomía que constituye, sin duda, la mejor prueba de su posición en la estructura de la distribución del capital específico de autoridad jurídica; sus juicios, que se inspiran en una lógica y en unos valores muy próximos a los de los textos sometidos a su interpretación, cumplen una verdadera función de invención”<sup>25</sup>.

En este sentido, la comunidad académica no revela a los estudiantes que detrás de la jurisprudencia, hay un ejercicio de interpretación estrechamente vinculado con la ideología personal del juzgador y su cosmovisión particular.

En cuarto lugar, se observa que no abunda un análisis crítico sobre la razón de ser, los intereses involucrados y el contexto histórico en el que se produjeron las normas que rigen nuestra vida en sociedad. En tal sentido, “*el conocimiento no se puede considerar como una herramienta readymade que se puede utilizar sin examinar su naturaleza*”<sup>26</sup>.

---

23 *Ibíd.*, p. 18.

24 *Ibíd.*, p. 1.

25 Bourdieu, Pierre, *op. cit.*, pp. 182/183.

En quinto lugar, se advierte que predomina una lógica vertical para impartir conocimiento, el que se realiza de manera jerárquica, que fluye de “arriba hacia abajo” pero no brinda la posibilidad de retroalimentación, de modo tal que puedan enriquecerse estudiantes y educadores. Esta forma de transmitir el conocimiento inhibe la participación activa de los estudiantes, quienes no ven en las aulas una oportunidad de discusión. Claro ejemplo de esto es la arraigada tradición de las clases magistrales en las universidades.

En sexto lugar, se podría afirmar que la institución universitaria suele desconocer los intereses de los estudiantes, su diversidad cultural o sus pertenencias sociales, lo que dificulta que los conocimientos adquiridos puedan ser de utilidad para modificar la realidad social de la cual son parte y, muchas veces, se orienta de manera preponderante a la formación homogénea de los profesionales del derecho.

Es claro que la presente enumeración de problemas no pretende ser taxativa, sino sólo poner de relieve lo que, a nuestro entender, son algunos de los aspectos más salientes de la formación jurídica. Ante ello, entendemos que debemos reaccionar con un espíritu constructivo buscando realizar aportes para romper con los modos tradicionales de la enseñanza del Derecho. En el próximo apartado, entonces, esbozamos algunas ideas para iniciar este camino.

### **III. Algunas propuestas superadoras**

La máxima que podría sintetizar nuestra propuesta es la enarbolada por Paulo Freire:

***“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.”***<sup>27</sup>

En tal sentido, proponemos algunas sugerencias para repensar la manera de superar los obstáculos planteados.

En primer lugar, en relación con el problema de la enseñanza del derecho como una ciencia dada y cerrada, tal vez, al enseñar y conocer se debería reconocer que las ciencias nos permiten adquirir certezas e incertidumbres y que el derecho no es ajeno a ello. En consecuencia, la educación debería abarcar también la enseñanza de las incertidumbres abandonando conceptos deterministas, los que claramente abundan en el campo jurídico.

---

<sup>26</sup> Morin, Edgar, *op. cit.*, p. 1.

<sup>27</sup> Freire, Paulo, *op. cit.*, p.24.

Para seguir con nuestro ejemplo, podría pensarse en prescindir del concepto de familia tradicional, reinterpretar el instituto de capacidad jurídica de las personas, entre otros. Como sostiene Morin: *“el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas”*<sup>28</sup>.

En segundo lugar, en cuanto a la enseñanza fragmentada cabe señalar que *“el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido”*<sup>29</sup>. En este sentido, *“...la hiper especialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto”*<sup>30</sup>. Por lo tanto, una posible respuesta a este problema sería la inclusión de métodos de resolución de conflictos en los cuales las estrategias jurídicas impliquen la aplicación integral de conocimientos vinculados, no solo con las demás ramas del derecho sino también, introduciendo una perspectiva interdisciplinaria, comprendiendo el contexto social en el cual se opera. En tercer lugar, en lo referido a que el derecho sea enseñado como una ciencia perfectamente racional, desconociendo el proceso creativo que los agentes jurídicos realizan mediante la interpretación, consideramos que sería altamente deseable que los educadores y operadores del derecho asuman sus convicciones, desenmascarando la pretendida neutralidad del derecho y reconociendo que *“nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros, de manera neutral (...)”*<sup>31</sup>. De esta manera, se mostraría a los alumnos que el derecho se ejerce desde una posición determinada y que nunca es neutral, dejando a su libre albedrío decidir que posturas adoptar.

En cuarto lugar, en lo que hace a la descontextualización del derecho, consideramos que el desafío está en avanzar hacia una enseñanza con capacidad de generar miradas críticas de

---

28 Morin, Edgar, *op. cit.*, p. 46.

29 *Ibíd.*, p.15.

30 *Ibíd.*, p.18.

31 Freire, Paulo, *op. cit.*, p.74.

todas las fuentes del derecho, que permita a los estudiantes su comprensión pero también su cuestionamiento.

En quinto lugar, en relación con la enseñanza jerárquica, coincidimos con Freire en que las posiciones del educador y del estudiante no son rígidas ni jerárquicas, sino que las experiencias se intercambian bidireccionalmente, enriqueciéndose unos a otros. En consecuencia se produce un diálogo verdadero, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia. Es por ello, que es necesario que el educador -que no es sólo el profesor del aula ya que podría ser también el abogado en relación a sus clientes- pueda comprender el contexto en el que se desarrolla el problema en el que deberá intervenir, sabiendo que el conocimiento no puede ser impuesto arrogantemente como un saber verdadero.

Finalmente, frente al hecho de que la institución educativa ignora la procedencia e intereses de los estudiantes, como sostiene Freire, enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado, esto quiere decir, que la presencia del ser humano en el mundo no se consigue en el aislamiento, sino que es influida por las fuerzas sociales (herencia genética + herencia social, cultural e histórica). Por tanto, se exige del hombre no ser un objeto sino un sujeto de la historia y, para ello, es necesaria su concientización. La conciencia de lo inacabado convierte al hombre en responsable, y por tanto, en ser ético. Por eso la capacitación de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética. Es en lo inconcluso del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente: *“El mundo no es. El mundo está siendo”*<sup>32</sup>.

#### **IV. Reflexiones finales**

Entendemos que la educación es una herramienta de transformación de la realidad social. De allí, los señalamientos a la educación formal de las facultades de derecho que, según nuestra experiencia personal, no forman a sus alumnos en el desarrollo de sus capacidades críticas respecto de la situación social en la que viven y, menos aún, en sus habilidades de cuestionar el sistema jurídico en el cual se desenvolverán. De este modo, los operadores del derecho, poseen profundas dificultades en percibir el contexto histórico-social en el cual se

---

32 Freire, Paulo, *op. cit.*, p.73.

fundaron las instituciones jurídicas y las normas, pierden capacidad de transformación de la práctica jurídica, volviendo a ésta, cada vez más distante de las necesidades de la comunidad, particularmente, de los sectores vulnerables.

Es así que si aspiramos a transformar el sistema de justicia y construir un Poder Judicial capaz de dar respuesta a la conflictividad social de nuestros tiempos, necesitamos discutir en profundidad el modo en que los/as abogados/as somos formados/as. Para ello, la propuesta de Morin y de Freire nos plantean desafíos que no se limitan a la modificación de los contenidos académicos, sino a la posibilidad de formarnos como seres críticos, capaces de reflexionar sobre nuestras propias concepciones y prácticas de un modo constante, despojándonos de una pretendida neutralidad y tecnicismo que lo único que han logrado es la negación de los contextos en los que estamos insertos, los intereses que se afectan y las luchas por el poder que el derecho oculta.

El camino seguramente será largo y llegarán también las resistencias, pero sin duda es un esfuerzo que deberemos encarar con el mayor de los compromisos, ya que en definitiva, se trata de nuestro aporte para el acceso a la justicia de los sectores más vulnerables y eso, no hace más que fortalecer y democratizar a nuestras sociedades.

## BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre; *Poder, derecho y clases sociales*. 2º edición, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001.

CÁRCOVA, Carlos M.; *La opacidad del derecho*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

----- *Las teorías jurídicas post positivistas*, Editorial LexisNexis, Buenos Aires, 2007.

ENTELMAN, Ricardo; *Materiales para una teoría crítica del derecho*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1991.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2013.

KENNEDY, Duncan; *Desde Otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho*, Edueba, Buenos Aires, 2001.

MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1999.