

In dubio pro educando

Esbozo para (re)pensar la enseñanza del Derecho: Estrategias pedagógicas para la formación jurídica en el Nivel Superior

Guido Ezequiel Carera

Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”

Profesorado Universitario para la Enseñanza en Nivel Secundario y Superior

Trabajo Final

02 de junio de 2025



In dubio pro educando. Esbozo para (re)pensar la enseñanza del Derecho: Estrategias pedagógicas para la formación jurídica en el Nivel Superior

1. Introducción. El presente trabajo final, correspondiente al Profesorado Universitario para la Enseñanza en Nivel Secundario y Superior, parte de una proposición reflexiva que pone el foco en el diálogo —a veces disonante— entre el Derecho, concebido como una construcción dialógica en la que intervienen múltiples actores, saberes, experiencias y contextos; y la enseñanza de la ciencia jurídica, muchas veces pensada como un sistema cerrado, estático, centrado en la transmisión técnica de estructuras normativas. En este cruce se evidencia una tensión entre un Derecho que se configura en la interacción constante entre norma, interpretación y práctica —y que justamente allí adquiere su sentido y legitimidad social—, y una enseñanza jurídica que, en no pocos casos, queda atrapada en una lógica reproductiva, descontextualizada y escindida de su dimensión práctica y transformadora. Toda enseñanza transmite - sin duda - teoría; pero esa teoría solo se vuelve verdaderamente significativa cuando se articula con el medio en el que se inscribe. En contextos como el universitario, donde se forman futuros profesionales del Derecho, esa articulación no es opcional: está llamada a moldearse y actualizarse a partir del entorno que la interpela. Quizás (y acá retomamos una proposición deóntica) la enseñanza jurídica esté compelida a nutrirse de ese ida y vuelta entre teoría y práctica si quiere cumplir con su propósito genuino: habilitar procesos de aprendizaje reales, críticos y situados. Enseñar Derecho implica mucho más que transmitir contenidos normativos; supone crear un espacio donde el conocimiento [jurídico] se construya colectivamente, se cuestione y se relacione con la realidad social. Un espacio donde quienes participan puedan desarrollar herramientas para pensar críticamente, identificar tensiones, reconocer conflictos, y comprender al Derecho como una práctica situada y atravesada por disputas de sentido. La intención de (re)pensar su enseñanza, nace quizás desde una interpelación subjetiva, en la que estimo debemos revisar cómo se concibe la formación universitaria los profesionales del Derecho. En muchos casos, esta formación se asume como un proceso centrado en la reproducción de saberes técnicos orientados al ejercicio profesional dentro del sistema judicial, con una mirada cerrada sobre la interpretación normativa, atada a precedentes, costumbres heredadas y marcos legales ya positivados antes del egreso del sujeto universitario. Pero una formación jurídica crítica —retomando una vez más una clave deóntica— no debería limitarse a reproducir el Derecho tal como es, como un producto

cultural dado. Por el contrario, debería habilitar la posibilidad de pensar y construir el Derecho que todavía no es, pero que podría ser. Porque quienes se forman en esta disciplina no deberían ser meros operadores del sistema, sino actores con capacidad para transformarlo: desde la interpelación, desde la investigación, desde la interpretación comprometida del objeto que pretenden enseñar y ejercer. Quienes se desempeñan como operadores jurídicos no deben ser concebidos simplemente como reproductores del orden establecido, sino como sujetos que, a partir de su *habitus*, tienen la capacidad de intervenir críticamente y transformar la dialéctica jurídica desde dentro del propio campo.

En este sentido, el modelo pedagógico tradicional de la enseñanza del Derecho ha predominado durante mucho tiempo – y aún se mantiene en la impartición de algunas cátedras o materias que constituyen al campo de las Ciencias Jurídicas –, caracterizado por un enfoque unidireccional de transmisión de conocimientos. Este modelo se fundamenta en la exposición magistral de normas y doctrinas jurídicas, con un énfasis en el aprendizaje memorístico que se aleja de las realidades sociales y profesionales que los futuros abogados deberán afrontar. Si bien este enfoque ha sido eficaz en la formación de profesionales técnicamente competentes (como esbocé previamente), ha mostrado sus limitaciones, particularmente en lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad ética y social, aspectos fundamentales para el ejercicio del Derecho en un *contexto de profundas desigualdades* que concibo no sólo en *Argentina*, sino en la conceptualizada *América Latina*. La enseñanza del Derecho debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos técnicos, debe fomentar una reflexión ética, crítica y social que permita a los estudiantes entender las implicancias de las normas jurídicas dentro de un sistema de poder. El Derecho, en tanto institución social, no puede permanecer indemne frente a la liquidez global que plantea Zygmunt Bauman. Resulta casi anacrónico pretender estudiarlo críticamente sin considerar los profundos cambios que atravesaron al mundo desde la Segunda Guerra Mundial, intensificados por la era de la globalización y, más recientemente, por la crisis global provocada por la pandemia de COVID-19. Estos procesos han traído consigo desafíos sociales, políticos y económicos que reconfiguran permanentemente el campo jurídico y exigen nuevas formas de comprensión e intervención. El Derecho, como práctica social dinámica, se inscribe en una lógica de espiralismo dialéctico pichoniano, donde el conocimiento jurídico se construye y

reconstruye en un proceso continuo de revisión crítica, atravesado por la experiencia, el conflicto y la transformación.

En este contexto descrito, la enseñanza del Derecho en el Nivel Superior puede ubicarse en una encrucijada inflexiva. Si bien el modelo tradicional ha sido eficiente para la formación de operadores jurídicos [abogados] técnicamente competentes, ha sido insuficiente para generar en los estudiantes una comprensión profunda de la dimensión ética y social del Derecho. El sistema jurídico, lejos de ser neutral, es un campo discursivo que refleja y perpetúa las estructuras de poder existentes en la sociedad. En este sentido, las leyes no son simplemente normas que deben aplicarse de manera rígida, sino que son prácticas discursivas que contribuyen a la configuración del orden social y que deben ser objeto de reflexión crítica por parte de los futuros profesionales. Esta crítica al modelo tradicional también ha sido realizada por diversos pensadores dentro del campo de la educación crítica. Duncan Kennedy (1983), uno de los principales críticos de la educación jurídica, sostiene que la enseñanza del Derecho ha estado históricamente orientada a reforzar las jerarquías sociales y políticas, al no cuestionar las estructuras de poder dentro del sistema legal. En este sentido, *señala que los futuros abogados al recibir formación jurídica en un modelo que no promueve la reflexión crítica terminan reproduciendo las desigualdades y las jerarquías del sistema legal, en lugar de cuestionarlas*. Desde la visión que comparte Kennedy, la educación jurídica tradicional está vinculada estrechamente con las estructuras de poder, reproduciendo un sistema legal que no permite que los estudiantes cuestionen las normas ni las implicaciones sociales de las mismas. Ahondando en una perspectiva comparativo, traigo a colación la denominada “Teoría Crítica de la Raza” que desarrollaron recientemente – en el año 2017 - Richard Delgado y Jean Stefancic (2017), la cual se extiende a las estructuras raciales y económicas que existen dentro del sistema jurídico. Según estos autores, *el modelo tradicional de enseñanza del Derecho no permite que los estudiantes comprendan las injusticias estructurales que afectan a las comunidades más vulnerables, perpetuando la exclusión social*.

El modelo tradicional que intenté describir y contextualizar – y a su vez matizar dentro de una perspectiva crítica y reflexiva - ha favorecido una concepción del Derecho como un conjunto de normas abstractas que deben ser comprendidas de manera técnica, sin vincularlas a las realidades sociales, generando una desconexión entre los conocimientos adquiridos en el claustro universitario y los problemas sociales que enfrentan los operadores jurídicos en el ejercicio de sus profesiones. Sin ánimo de

emisión de veredicto, el Derecho deviene en una enseñanza descontextualizada y ajena a los desafíos y tensiones que caracterizan a la sociedad [pos]moderna. En un mundo que se reconfigura por la *hiper-conectividad*, la enseñanza [tradicional] de la disciplina jurídica adolece de una falta de conexión con las realidades sociales, viciando de una sustancial falencia al andamiaje enseñanza-aprendizaje que priva del estudiante de desarrollar una comprensión cabal del impacto de las normas jurídicas en la vida de las personas y en la configuración del orden social.

Surge entonces un interrogante que estimo válido y conducente a la cuestión planteada; ¿Es menester y urgente un cambio en el enfoque pedagógico? Lejos de emitir una declaración de necesidad, la enseñanza del Derecho debe ser repensada desde una perspectiva crítica, que no solo busque transmitir conocimientos normativos, sino también fomentar la reflexión ética, la crítica social y el compromiso con la justicia. El modelo tradicional debe ser superado por enfoques pedagógicos que promuevan una educación transformadora, en la que los futuros abogados no solo sean formados para aplicar las leyes, sino para cuestionarlas, interpretarlas críticamente y utilizarlas para promover la justicia. Lejos de la visión crítica kelseniana a la anterior afirmación, Ronald Dworkin (1984; 2002) señalaría que para comprender verdaderamente el Derecho debe atenderse a los principios de justicia y equidad que lo fundamentan; dado que para él enseñar Derecho es enseñar *moralidad política* y el *transmitir normas sin fomentar la reflexión ética es enseñar una versión empobrecida del Derecho; el compromiso con la justicia es parte esencial de su interpretación*”, así como Jürgen Habermas (1998) sostendría que una enseñanza jurídica desligada de la ética y la crítica social no forma juristas democráticos, sino *técnicos del poder normativo*”.

En este contexto, resulta procedente introducir la posibilidad de conceptualizar en el ámbito jurídico la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) como una alternativa viable. Freire propone que la educación debe ser un proceso de liberación que permita a los estudiantes cuestionar las estructuras de poder y comprender la relación dialógica entre los sujetos y las normas. El Derecho puede ser enseñado, entonces, como una herramienta para la transformación social y no como un conjunto de normas estáticas. En la visión de la pedagogía crítica, la educación debe promover la participación activa de los estudiantes y permitirles ser sujetos críticos dentro del proceso educativo.

Es aquí donde retomamos lo esbozado en el principio de esta sección que pretende ser una introducción; la enseñanza de las ciencias jurídicas debe basarse en una relación dialógica entre los docentes y los estudiantes. El docente, en lugar de ser un

mero transmisor de conocimientos, debe convertirse en un facilitador del pensamiento crítico, guiando a los estudiantes en el proceso de reflexión sobre las normas jurídicas y sus implicaciones sociales. El estudiante, por su parte, puede asumir un papel activo en su aprendizaje participando en la discusión crítica sobre el sistema jurídico en general, adoptándose un enfoque apto que promueva la gesta de responsabilidad ética en los estudiantes, formándose no sólo con competencia o idoneidad técnica, sino también con suficiente grado de agente de cambio social.

Repensar el Derecho como una construcción discursiva es fundamental para comprender las dinámicas de poder que subyacen en el sistema jurídico. Según la teoría del análisis crítico del discurso (ACD) de Teun van Dijk (2001), el Derecho no es un fenómeno neutral, sino que está impregnado de intereses, valores y relaciones de poder. Las normas jurídicas, como parte de un sistema discursivo, son producidas y reproducidas dentro de un contexto de luchas sociales. Van Dijk (2016) sostiene que el análisis crítico del discurso permite identificar cómo las estructuras de poder se reproducen a través del lenguaje y las normas, lo que es crucial para una comprensión más profunda de las implicancias sociales del Derecho. Por lo tanto, el Derecho puede ser comprendido como un campo de disputa en el que las normas y principios son contruidos, decontruidos y reinterpretados por los actores sociales. Esta comprensión crítica del Derecho debe ser una parte central de la formación jurídica, ya que permite a los estudiantes desarrollar una visión más profunda y reflexiva sobre el papel que desempeñan en la creación y aplicación del Derecho.

Por último, quisiera traer a colación la visión de Su Santidad el Papa Francisco (2015), cuya perspectiva ética sobre el Derecho y la justicia representa un marco valioso para la enseñanza jurídica. Según S.S., el Derecho debe estar al servicio del bien común y de la dignidad humana, subrayando en diversas intervenciones que el Derecho no puede utilizarse como herramienta para perpetuar desigualdades o excluir a los más vulnerables, sino que debe ser un instrumento de transformación social que promueva la justicia, especialmente para los más desfavorecidos. Esta concepción es clave para formar abogados que, además de ser técnicamente competentes, comprendan la dimensión ética y social de su labor; “La Iglesia reconoce la indispensable contribución que brindan las ciencias jurídicas al servicio de la justicia y de los derechos humanos. Pero al mismo tiempo pide que quienes se forman en esta área estén animados por una profunda sensibilidad social y un claro compromiso ético”. En otras ocasiones, se expresó sobre el Derecho como sistema normativo - “Las leyes pueden ser bien

redactadas, pero si las normas permanecen como meras palabras, no se lograrán cambios reales”– y sobre la importancia de la renovación profunda de la educación universitaria para formar personas capaces de “asumir valientemente las responsabilidades éticas, sociales, políticas y económicas” que plantea la realidad actual.

A esta cuestión se convoca el presente esbozo en el que nos hemos introducido como lectores. A partir de aquí, se asume que la enseñanza de las Ciencias Jurídicas debe trascender la visión puramente técnica que impregna el modelo tradicional para convertirse en una formación integral que fomente la justicia, la solidaridad y el compromiso con la transformación social. Repensar la educación jurídica en el Nivel Superior es un desafío crucial, pensando en la necesidad de dotar a los futuros abogados de una capacidad que supere la mera aplicación eficiente de las normas, sino que además adopten la virtud científica para cuestionarlas y transformarlas en busca de un mayor afianzamiento del valor justicia. Ello implica una educación crítica que permita a los estudiantes identificar y comprender las estructuras de poder subyacentes en el sistema legal y desde un enfoque pedagógico integral, que incorpore las perspectivas de pensadores como Freire, Giroux, Kennedy, Delgado, Stefancic y la ética social del Papa Francisco, será fundamental para formar profesionales del Derecho comprometidos con la justicia y la vigencia social del Derecho.

2. Contextualización de la enseñanza jurídica. El modelo tradicional y la reproducción de jerarquías. La enseñanza del Derecho en Argentina ha estado históricamente atravesada por un modelo tradicional que aún persiste en casas de altos estudios de nuestro país. Este enfoque pedagógico se basa en una lógica [de impartición] vertical, donde el conocimiento circula en una sola dirección: del docente hacia el estudiante, propio de una concepción de transmisión disciplinar. Es en este marco - como fuera referido – de que el Derecho se presenta como un sistema de normas técnicas y abstractas que deben ser aprendidas y aplicadas sin espacio suficiente para la reflexión crítica sobre sus implicancias éticas, sociales o políticas. Una concepción que se adecúa al menos, a la visión de una Dogmática Jurídica, mas no de la Ciencia Jurídica en su completitud.

No se pretende “demonizar” una tradición pedagógica nutrida de preceptos conductistas. Sin duda, es un modelo que ha contribuido a formar abogados - o profesionales de la Ciencia del Derecho – con un dominio técnico sólido y nos ha dotado de juristas e *ius*-filósofos que pudieran formular, criticar y postular doctrinas

jurídicas aún vigentes. No obstante, no resulta una característica universal del modelo, por cuanto ha sido cuestionado por su limitada capacidad para desarrollar un pensamiento crítico en el estudiantado. Una enseñanza basada en clases magistrales – donde el docente ostenta la autoridad cognoscitiva del saber normativo – y en la memorización del sistema normativo – con estudiantes como meros receptores de contenidos y saberes a reproducir –, con poco grado de importancia en el análisis del origen de la Ciencia Jurídica, su evolución histórica y su impacto en la sociedad. En este sentido, Duncan Kennedy (1983) advierte que este enfoque pedagógico no es neutral, sino que está profundamente vinculado a las estructuras de poder. Al enfocarse únicamente en la aplicación técnica del Derecho, la enseñanza contribuye a reproducir las jerarquías existentes y refuerza un *statu quo legal y social* que rara vez se pone en cuestión. Por tanto, el Derecho se presenta como un sistema cerrado y los *futuros abogados* son formados para aplicar la ley sin interrogantes, sin considerar que esas normas pueden contener o reproducir situaciones de injusticia. Es posible reconocer doctrinariamente la presencia de corrientes tanto del positivismo dogmático como del ideológico en el ámbito jurídico; sin embargo, ello no implica validar su carácter excluyente ni considerarlas como las únicas perspectivas legítimas para la formación jurídica.

Aquella manera de enseñar puede generar una brecha importante entre la teoría jurídica y su aplicación práctica, llevando quienes estudian la disciplina mediante ese método aprenden un lenguaje técnico-jurídico desvinculado de las realidades sociales, limitando su capacidad para comprender cómo las leyes impactan en la vida cotidiana y cómo pueden contribuir o no al valor justicia. El resultado deviene en un déficit crítico que empobrece la formación profesional. Las críticas a este modelo tradicional han cobrado mayor visibilidad en las últimas décadas, especialmente a partir de los aportes de teorías contemporáneas como la Teoría Crítica de la Raza (TCR), por la que Richard Delgado y Jean Stefancic (2017) sostienen que la enseñanza jurídica tradicional omite deliberadamente el análisis de las estructuras raciales y económicas que atraviesan a las sociedades modernas; dado que, al no problematizar estas desigualdades, el sistema de formación jurídica no solo las invisibiliza, sino que también las reproduce. La formación centrada exclusivamente en lo técnico impide que los futuros profesionales cuestionen la legitimidad de las normas legales o reflexionen sobre los efectos discriminatorios que muchas de ellas pueden tener sobre comunidades históricamente excluidas. Un modelo de enseñanza jurídica basado exclusivamente [advertencia de

argumento hiperbólico] en el *principio dura lex, sed lex* promueve una formación acrítica, centrada en la aplicación mecánica de la norma, sin considerar sus implicancias sociales, éticas o políticas. Al omitir toda reflexión sobre el sentido de justicia, este enfoque ignora la advertencia contenida en *summum ius, summa iniuria*, y corre el riesgo de formar profesionales que, lejos de cuestionar el Derecho, lo reproducen sin atender a sus efectos injustos. Así, el Derecho se presenta como incuestionable, y la formación jurídica se reduce a la instrucción técnica, sin compromiso con la transformación social.

Desde la perspectiva señalada, el sistema jurídico puede leerse como un reflejo de las desigualdades estructurales presentes en la sociedad. Si la formación jurídica no promueve una lectura crítica del Derecho, se corre el riesgo de formar profesionales que, en lugar de impugnar esas desigualdades, las perpetúen. Así, el Derecho deja de pensarse como una herramienta de cambio y pasa a operar como un mecanismo de reproducción del orden existente. Además, esta lógica formativa contribuye a una desconexión entre el Derecho como disciplina académica y el Derecho como práctica social. Al omitir el análisis crítico de las estructuras de poder, los planes de estudio no brindan a los estudiantes herramientas suficientes para entender el impacto real que las leyes tienen en las vidas de las personas. Esto limita su potencial como futuros agentes de transformación social y refuerza una visión fragmentada del Derecho, en la que se prioriza la técnica por sobre la ética y la justicia. En consecuencia, el modelo tradicional se vuelve uno de los principales obstáculos para formar abogados comprometidos con la transformación social. La enseñanza jurídica se reduce a la transmisión de saberes técnicos, sin cuestionamientos sobre las estructuras que sostienen las desigualdades. La responsabilidad social que debería acompañar el ejercicio de la abogacía queda relegada, lo que da lugar a profesionales que aplican normas sin preguntarse por su legitimidad o sus consecuencias.

Frente a este panorama, resulta indispensable replantear la enseñanza del Derecho. Se requiere una reforma profunda que trascienda los límites del modelo tradicional e incorpore enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, el compromiso ético y una mirada integral sobre la función social del Derecho. La formación de abogados no puede limitarse a la técnica; debe orientarse a construir una práctica jurídica que interpela, transforma y actúa en pos de una sociedad más justa. Con la debida indulgencia hacia Kelsen, podría decirse que la justicia, más allá de su exclusión del sistema jurídico puro, sigue siendo -ineludiblemente- una aspiración

social. La demanda de justicia atraviesa toda práctica jurídica. El anhelo de equidad, dignidad y reconocimiento no puede ser neutralizada; es el motor ético que da sentido al Derecho más allá de su estructura normativa.

3. Hacia una pedagogía jurídica crítica. Si quisiéramos esbozar un cambio de paradigma en el modelo de enseñanza jurídica, la Pedagogía Crítica, desarrollada por Paulo Freire en su emblemática obra *Pedagogía del oprimido* (1970), constituye una respuesta radical al paradigma educativo tradicional y particularmente aplicable a la enseñanza del Derecho. A modo de *racconto*, Freire (1970) denuncia la llamada "educación bancaria", donde el conocimiento se deposita unilateralmente en los estudiantes como si fueran recipientes vacíos. Este modelo descrito es - ante todo - carente de toda valoración ética - para una formación verdaderamente emancipadora, dado que asimila a los estudiantes en objetos pasivos, anulando su capacidad crítica y su poder de transformación. En contraposición, Freire (1997) propone una educación dialógica, participativa y liberadora, basada en la problematización del mundo y en la conciencia crítica del sujeto. En sus palabras: "La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo". En el contexto jurídico, esta propuesta pedagógica cobra una relevancia particular. La enseñanza del Derecho no debería limitarse a la reproducción de normas legales, doctrinas y jurisprudencias, sino abrirse a un análisis profundo de las relaciones de poder que estructuran tanto al ordenamiento jurídico como a la propia sociedad. Freire insiste en que la educación debe "ser un acto de conocimiento y, por tanto, un acto político", lo cual en el campo del Derecho implica cuestionar quién produce las leyes, a quién benefician, y cómo pueden ser modificadas en favor de una justicia verdaderamente democrática y social. Bajo esta mirada, el Derecho deja de ser visto como un corpus cerrado, técnico y neutral, para ser entendido como una construcción discursiva, situada histórica y socialmente, que refleja y, a la vez, produce estructuras de poder. Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible incorporar a la formación jurídica herramientas que permitan analizar críticamente los discursos jurídicos, entre ellas, el análisis crítico del discurso (ACD) desarrollado por Teun A. van Dijk (1999). Este autor sostiene que el lenguaje no solo comunica ideas, sino que estructura la realidad y las relaciones sociales: "El discurso no es meramente un reflejo de la ideología dominante; es uno de los medios más efectivos para su reproducción". El ACD permite desentrañar cómo los textos jurídicos —leyes, sentencias, doctrinas— construyen narrativas que legitiman determinados intereses en detrimento de otros. A través del análisis del contenido

implícito, los presupuestos y las omisiones discursivas, los estudiantes pueden comprender cómo el Derecho puede naturalizar relaciones de dominación, racismo, patriarcado o exclusión. Este enfoque permite superar la mera interpretación normativa para ingresar en una lectura crítica que habilite la transformación del orden jurídico.

En el aula universitaria, incorporar estos enfoques implica replantear los roles del docente y del estudiante. El primero deja de ser un transmisor vertical de contenidos para convertirse en facilitador del aprendizaje crítico, mientras que el segundo se transforma en un sujeto activo, capaz de problematizar lo aprendido. Este tipo de formación propicia un aprendizaje significativo que articula saberes teóricos con la experiencia vital, fortaleciendo no solo las competencias jurídicas, sino también la sensibilidad social y la conciencia ética del futuro profesional.

El pensamiento de Freire dialoga también con los postulados de la Escuela de Frankfurt, particularmente con autores como Theodor Adorno y Herbert Marcuse (1966), quienes denunciaron cómo la racionalidad instrumental de la modernidad tiende a reproducir sistemas de dominación bajo una apariencia de neutralidad técnica. Adorno advertía que una educación verdaderamente crítica debe “impedir que la barbarie se repita”, lo que en términos jurídicos significa formar profesionales que no legitimen la injusticia bajo el ropaje de la legalidad. En esta línea, Henry Giroux (2001) propone una “pedagogía de la resistencia”, donde la educación no solo sea crítica, sino también activamente comprometida con la transformación social.

La crítica a la neutralidad del Derecho también es recogida por la Teoría Crítica de la Raza - que hemos dedicado mención en el apartado anterior – que sostiene que el Derecho no es neutral ni objetivo, sino que reproduce el racismo estructural y las desigualdades históricas. La propuesta desde la TCR impulsa a un precepto deóntico; una educación jurídica debe revelar las relaciones de poder ocultas tras las normas, las prácticas judiciales y las instituciones legales. Esta perspectiva complementa y refuerza el análisis discursivo de Van Dijk, al enfocarse específicamente en cómo el lenguaje jurídico perpetúa la exclusión de grupos racializados y marginados.

Por último, pensar en una pedagogía jurídica crítica trae a colación la dimensión ética y espiritual profundamente significativa que nos proponía Su Santidad el Papa Francisco. En su encíclica *Laudato Si'* (2015), el Pontífice subrayaba que la ley debe servir al bien común. Esta visión interpela directamente a la enseñanza del Derecho, proponiendo una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad intergeneracional y el cuidado del otro. La ética cristiana propuesta por Francisco se

vincula con la noción de una “cultura del encuentro”, donde el Derecho debe estar al servicio de una justicia inclusiva y restaurativa, no de un orden legal formalista y excluyente. Esto invita a repensar la enseñanza jurídica desde una ética del compromiso, donde el futuro operador jurídico sea consciente del impacto social de su trabajo y actúe con sensibilidad ante las injusticias que afectan a los sectores más vulnerables. La integración de la pedagogía crítica de Freire, el análisis del discurso (ACD) y la visión ética y humanista que complementa los enfoques críticos desde una dimensión espiritual y comunitaria del sentido de justicia, permite delinear una nueva propuesta para la formación jurídica. En síntesis, no se trata de negar la importancia del conocimiento técnico, dado que es intrínseco a la formación disciplinar, sino de reconocer que este debe inscribirse en un proceso formativo más amplio. Una formación integral exige atender a la realidad social, fortalecer el pensamiento crítico y científico y que asuma el compromiso con la transformación para el bien de la ‘casa común’.

4. El rol docente en la formación jurídica. Debo partir de la base de contemplar la figura del docente en la enseñanza del Derecho - en una pretensión de reivindicar la profesionalización pedagógica de quienes se compelen a educar en las Ciencias Jurídicas u otras disciplinas en el Nivel Superior – como una pieza clave en el entramado pedagógico de la formación universitaria. No resulta posible concebir al profesor universitario como mero transmisor de conocimientos técnicos o doctrinarios; más bien configura como un mediador del sentido, un facilitador del pensamiento crítico y un agente de transformación social. El docente jurídico debe ser un artesano de la enseñanza – como ilustra Alliaud (2017) - que, con oficio y compromiso, construye con otros saberes situados, reflexiona sobre su práctica y moldea con cuidado el vínculo pedagógico, lejos de todo mecanicismo o repetición estéril. Ello requiere una profunda conciencia ética, pedagógica y política en tanto - como señaló Paulo Freire (1970) - educar es un acto político, nunca neutral. En contextos donde el Derecho – como sistema jurídico - opera como instrumento de reproducción de relaciones sociales desiguales, no es posible asumir la tarea docente como agente de contribución a la *bancarización de sus operadores jurídicos*. En el claustro universitario, más bien, debe pensarse y nutrirse la relación dialógica entre el profesorado y el estudiantado, comprendiendo que de ella se habilita un mecanismo de aprendizaje significativo y es vehículo genuino de la enseñanza, en tanto que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo". El profesor universitario debe problematizar junto a sus estudiantes las estructuras jurídicas que

atraviesan su entramado, fomentar una práctica reflexiva del ejercicio legal y habilitar la investigación científica de las lógicas normativas y sus implicancias sociales y culturales. El claustro, es al fin y a cabo, un espacio de construcción colectiva de sentido, donde se debe permitir cuestionar los saberes establecidos y se pueda promover una mirada crítica sobre el Derecho. Desde una perspectiva complementaria, Branda y Porta (2011) destacan que los docentes deben tener en cuenta las experiencias de vida de sus estudiantes, es decir, sus trayectorias escolares, sociales, familiares y culturales. Estas experiencias conforman lo que se conoce como biografía escolar, un concepto que permite visibilizar cómo los aprendizajes previos, las vivencias personales y las representaciones sociales influyen en el modo en que el estudiante se aproxima al saber jurídico. En este marco, los *futuros abogados* no pueden ser considerados como hojas en blanco que deben ser llenadas de contenido, sino como sujetos activos que aportan sentidos, valores y visiones del mundo al proceso educativo. Este reconocimiento de la subjetividad estudiantil también interpela al docente a adoptar una actitud reflexiva respecto a sus propias prácticas. No se trata solo de enseñar normas o teorías jurídicas, sino de generar las condiciones para que el aula sea un espacio democrático y participativo, donde se promueva el pensamiento autónomo y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes. Tal como señala Henry Giroux (2001), el educador crítico debe asumir un rol intelectual comprometido con la justicia social, capaz de denunciar y resistir las formas institucionalizadas de opresión y exclusión que se reproducen a través de las prácticas educativas tradicionales. Desde esta perspectiva, la enseñanza del Derecho debe incluir necesariamente una dimensión ética y política, orientada a que los estudiantes comprendan las implicancias sociales de su futura labor profesional.

El docente debe incentivar la discusión sobre temas como el acceso a la justicia, los derechos humanos, la función social de las leyes y el papel del abogado en contextos de desigualdad estructural. En palabras de la vicerrectora de la Universidad de San Isidro, Dra. María Laura Ochoa (2020), la formación jurídica no puede escindirse de su dimensión ética, ya que el Derecho cobra sentido en la medida en que responde a las demandas sociales y contribuye a la construcción de una sociedad más justa. Asimismo, esta función del docente como orientador y formador ético exige una renovación de los métodos de enseñanza. No basta con reproducir clases magistrales ni con evaluar únicamente la capacidad memorística de los estudiantes. Es necesario incorporar estrategias didácticas que promuevan el trabajo colaborativo, el debate argumentado, el análisis de casos concretos, las simulaciones de audiencias y otras metodologías activas

que coloquen al estudiante en el centro del proceso formativo. En definitiva, el profesor universitario en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas debe conjugar saber-disciplinar, sensibilidad social y compromiso político, asumiéndose como un sujeto clave para habilitar procesos de transformación tanto a nivel individual como colectivo, coadyuvando a formar operadores jurídicos capaces de interrogar el sistema legal y de intervenir en él de manera crítica y ética, porque de ello se trata y se impregna un rezo como proclama exhortante; será justicia.

5. La práctica reflexiva en la docencia jurídica. Ampliar la dimensión reflexiva de la enseñanza del Derecho implica reconocer que los estudiantes no son sujetos pasivos que simplemente reciben información, sino personas que llegan al aula con historias, trayectorias, saberes previos y visiones del mundo que inciden directamente en cómo aprenden y en cómo ejercerán su profesión. En este sentido, la noción de biografía escolar que abordamos con anterioridad cobra una relevancia central. Este concepto, desarrollado por autores como José Ignacio Rivas Flores y Analía Leite Méndez (2015), subraya la importancia de considerar las experiencias previas de los estudiantes como un insumo pedagógico fundamental, especialmente en carreras de las Ciencias Jurídicas, donde las representaciones sociales sobre la justicia, la legalidad y el poder suelen estar profundamente arraigadas. La práctica reflexiva en la formación jurídica no solo busca que los estudiantes aprendan Derecho, sino que comprendan por qué y para qué lo aprenden, a la luz de sus vivencias personales, su contexto sociohistórico y sus expectativas como futuros profesionales. Esto requiere generar espacios de diálogo en el aula que permitan a los estudiantes interrogar no solo los contenidos jurídicos, sino también su propia relación con el conocimiento. Tal como plantea Rebeca Anijovich (2010), enseñar a pensar sobre la propia práctica es una herramienta clave para consolidar aprendizajes significativos y promover una formación transformadora: “La reflexión docente no es solo un instrumento para mejorar la enseñanza, sino también un dispositivo para comprender el modo en que enseñamos y aprendemos, y para revisar críticamente nuestras creencias y prácticas”. En el ámbito de la educación jurídica, esta perspectiva cobra una dimensión particular. Muchos estudiantes ingresan a la carrera con representaciones idealizadas del Derecho, asociadas a la autoridad, el orden y el prestigio profesional, sin haber tenido contacto con las profundas desigualdades que atraviesan el sistema legal argentino. La representación cinematográfica puede ser un indicador útil en cuanto a las idealizaciones y discrepancias con la contextualidad vivencial. No obstante, otros llegan

con experiencias vividas de injusticia, violencia institucional o exclusión, que pueden generar desconfianza hacia el sistema jurídico. En ambos casos, habilitar una práctica reflexiva permite construir un vínculo más profundo y crítico con los contenidos de la carrera, además de fomentar una conciencia profesional ética y comprometida.

Silvia Branda y Luis Porta (2011) destacan que los procesos formativos deben reconocer la subjetividad de los estudiantes y ofrecer un espacio donde puedan resignificar sus trayectorias escolares pasadas: “No se puede formar críticamente sin tomar en cuenta la historia de quien se forma, sus miedos, sus certezas, sus modos de vincularse con el saber”. Esta reconceptualización de la experiencia escolar previa –lo que han vivido en el sistema educativo antes de llegar a la universidad– es clave para diseñar estrategias de enseñanza que sean verdaderamente inclusivas, motivadoras y transformadoras.

Desde esta mirada, el docente universitario no es solo un transmisor de saberes disciplinarios, sino un mediador que ayuda a los estudiantes a reconstruir sus propias representaciones sobre el Derecho, el poder y la justicia. Tal como nos propone Andrea Alliaud (2007), el docente debe actuar como un artesano de la enseñanza, capaz de combinar el saber técnico con la sensibilidad pedagógica necesaria para interpretar las trayectorias y necesidades de sus estudiantes: “Enseñar es un oficio que requiere no solo saberes técnicos, sino también una actitud reflexiva y artesanal que permita atender la diversidad de los sujetos que aprenden”.

En suma, promover la práctica reflexiva y considerar la biografía escolar del estudiante son aspectos esenciales para una pedagogía crítica del Derecho. Estas estrategias permiten construir un aprendizaje más significativo, contextualizado y orientado a formar operadores jurídicos capaces de reflexionar sobre su rol en la sociedad, comprometidos con la transformación social y con una práctica jurídica ética y empática.

6. La ética profesional y la vigencia social del Derecho en clave de su enseñanza. La ética profesional y la vigencia social del Derecho representan uno de los ejes más desafiantes y necesarios en la formación jurídica contemporánea, especialmente en contextos atravesados por profundas desigualdades estructurales, prácticas judiciales contradictorias y una ciudadanía que muchas veces percibe al Derecho como ajeno o incluso contrario a sus intereses. En este marco, formar operadores jurídicos técnica y éticamente competentes es una responsabilidad central de las universidades y, en particular, de quienes enseñan la Ciencia Jurídica. Retomando a

María Laura Ochoa (2020), “el desafío en la enseñanza del Derecho no es solo formar abogados que sepan interpretar y aplicar la ley, sino profesionales que puedan hacerlo desde una conciencia ética y socialmente comprometida”. Esta visión ética de la profesión jurídica se relaciona directamente con la noción de vigencia social del Derecho, entendida no solo como la existencia de un sistema normativo en vigor, sino como su aceptación y apropiación por parte de la sociedad. Un Derecho que no responde a las necesidades sociales, que no dialoga con los sujetos concretos ni se adapta a las transformaciones culturales, pierde legitimidad, incluso si mantiene su fuerza legal. Por ello, la enseñanza del Derecho debe formar operadores jurídicos capaces de reconocer los vínculos entre legalidad y legitimidad, y de asumir una actitud crítica y reflexiva frente al sistema normativo. El Derecho, en su ambigüedad léxica y a pesar de que su comprensión cognoscitiva se torna difícil cuando el lenguaje jurídico incorpora una fuerte carga emotiva, no deja de incluir en su acervo su razón de práctica social. La ética no es ni deber ser un contenido curricular aislado - y aunque suele serlo inclusive como materia o asignatura optativa en algunas universidades -, es un principio transversal que atraviesa toda la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Como plantea Emilio Tenti Fanfani (2005), la profesionalización no puede dissociarse de la responsabilidad social: “un profesional que actúa sin valores corre el riesgo de transformarse en un tecnócrata, alguien que aplica reglas sin pensar en las consecuencias humanas de sus decisiones”. Un operador jurídico éticamente formado no solo domina el lenguaje jurídico, sino que sabe poner ese saber al servicio de la justicia. Fomentar espacios de práctica y reflexión ética en las universidades mediante programas de responsabilidad social universitaria, clínicas [consultorios] jurídicos comunitarios y talleres de ética profesional relativa a debate de casos reales, pueden ser canales que habiliten a los estudiantes a integrar conocimientos teóricos con situaciones concretas, reforzando el aprendizaje significativo y el desarrollo de una conciencia profesional comprometida. La ética, entonces, deja de ser un contenido abstracto para convertirse en una práctica cotidiana constituyente de la práctica social del Derecho.

7. Del método expositivo hacia métodos activos para la innovación de la enseñanza jurídica. Resulta propicio y como corolario del presente esbozo, proponer la adopción de otras metodologías y estrategias de enseñanza de las ciencias jurídicas. Replantear el enfoque pedagógico tradicional centrado en el método expositivo ha sido objeto intencionado de su tratamiento. Los métodos activos de enseñanza surgen como una respuesta a esta necesidad de transformación pedagógica para una formación

integral en el campo disciplinar. Los métodos activos no sólo mejoran la comprensión teórica de las ciencias jurídicas, sino que enriquecen la formación activa de sus estudiantes, desarrollando el pensamiento crítico, generando mayor motivación y compromiso con el sentido de vocación profesional, desarrollando habilidades prácticas de resolución de conflictos con herramientas que lo habilitan para su aplicabilidad en su futuro desempeño profesional – habida cuenta de la familiarización de los procesos y procedimientos jurídicos -, entre otros aspectos que permiten considerar de carácter beneficioso su implementación. En aras de incentivar la búsqueda de nuevas metodologías didácticas que involucren activamente en el proceso de aprendizaje a los estudiantes y contribuir al enriquecimiento de sus experiencias académicas significativas, contextualizadas y con mayor dinamismo, se vuelve indispensable incorporarlos, como enfoques que promueven la participación consciente del estudiante que fomentan la reflexión crítica, la resolución de problemas reales, el trabajo colaborativo y el aprendizaje por descubrimiento. Al desplazar el eje desde la enseñanza centrada en el docente hacia una pedagogía centrada en el estudiante, los métodos activos permiten construir saberes con sentido, favorecer la autonomía y vincular el conocimiento académico con los desafíos concretos del entorno social y profesional. En este sentido y a modo enunciativo, se aborda sucintamente ejemplos de enfoque que pueden contribuir a una educación jurídica más participativa, ética e integrada los métodos *del aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo y las simulaciones de juicios.*

i. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología centrada en el estudiante, que propone partir de un caso o situación problemática como punto de partida para la adquisición de conocimientos. Esta estrategia, originada en el ámbito de la medicina, ha sido incorporada con éxito en la enseñanza del Derecho, en tanto favorece la integración de teoría y práctica. El ABP promueve un rol activo por parte del estudiante, quien debe investigar, analizar y resolver problemas jurídicos complejos de forma colaborativa. Lejos de limitarse a la transmisión unidireccional de contenidos, esta modalidad fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad para aplicar normas y principios jurídicos a casos concretos. Además, permite desarrollar habilidades fundamentales para el ejercicio de la abogacía, como la argumentación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la construcción de soluciones jurídicas sólidas en contextos reales.

ii. Aprendizaje Colaborativo. El aprendizaje colaborativo es un enfoque didáctico que se apoya en la interacción entre estudiantes para promover la construcción conjunta del conocimiento. A diferencia del trabajo grupal tradicional, esta metodología requiere una interdependencia positiva entre los participantes, quienes deben cooperar de manera activa para alcanzar objetivos comunes. En el contexto jurídico, esta forma de aprendizaje resulta especialmente útil, dado que la práctica profesional demanda habilidades de cooperación, discusión y negociación constantes. El trabajo en equipo fortalece tanto las competencias técnicas como las habilidades blandas, tales como la comunicación eficaz, la empatía profesional y la capacidad de considerar múltiples perspectivas frente a un mismo problema legal. Asimismo, permite aprovechar la diversidad de experiencias y enfoques dentro del grupo, enriqueciendo el proceso formativo.

iii. Simulaciones de Juicios. Las simulaciones de juicios son actividades pedagógicas que reproducen, en un entorno controlado, la dinámica de un proceso judicial. A través de esta metodología, los estudiantes participan activamente en la recreación de audiencias, desempeñando diversos roles procesales. Esta estrategia permite poner en práctica conocimientos teóricos en situaciones similares a las que enfrentarán en su desempeño profesional, al tiempo que desarrollan destrezas esenciales como la expresión oral, la argumentación persuasiva, el uso del lenguaje técnico y el control emocional en situaciones de presión. Las simulaciones no solo fortalecen el aprendizaje procedimental, sino que también introducen al estudiante en las dimensiones éticas, sociales y humanas del Derecho, fomentando una comprensión más integral y comprometida del rol del abogado en la sociedad.

8 Conclusión. La forma en que tradicionalmente se enseñaron las Ciencias Jurídicas en nuestras universidades, centrada en la transmisión técnica y desprovista de una mirada crítica y contextual, resulta claramente insuficiente frente a los desafíos que impone la realidad social. Seguir formando operadores jurídicos como simples aplicadores de normas, sin invitarlos a interrogar el sistema jurídico ni a pensar en sus efectos sobre la vida cotidiana de las personas, es continuar reproduciendo desigualdades y silencios estructurales. El presente esbozo significó un intento de apertura de reflexión sobre posibilidades de concebir otra pedagogía jurídica. Resulta un producto propio de una práctica reflexiva docente, en la búsqueda de incorporar herramientas pedagógicas más activas, participativas y, sobre todo, más conscientes de una noción sobre el Derecho como una práctica social en disputa constante. El recorrido

del presente producto reflexivo intentó esbozar una mirada integradora desde los aportes valiosos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, el análisis crítico del discurso de Van Dijk y la mirada espiritual y humanista del Papa Francisco en sentida clave pedagógica, entre otros. Todo ello bajo un horizonte orientador: La convicción de una enseñanza que forme profesionales de la Ciencia Jurídica técnicamente competentes, éticamente comprometidos, sensibles a las injusticias y con capacidad real de intervenir en la transformación de las estructuras jurídicas que muchas veces legitiman la exclusión. No se trata de negar el valor del saber técnico, que es esencial para la práctica profesional, sino de integrarlo a una formación más amplia, que mire la realidad de frente y que habilite a los estudiantes a hacerse cargo del rol social que van a cumplir. Me he referido a lo largo de este esbozo a denominarlo *futuros abogados*, pero ellos no son los custodios de las ciencias jurídicas, sino que pertenecen a una familia de *operadores jurídicos* – término también empleado – que integran notarios, procuradores, martilleros y corredores públicos, gestores jurídicos, calígrafos, criminólogos, entre otros en saberes específicos interdisciplinarios. Enseñar Derecho no puede ser una actividad despojada de humanidad. En definitiva, si todavía queda alguna duda sobre hacia dónde orientar la enseñanza jurídica, deberíamos inclinarnos por el camino que priorice el derecho a educarse críticamente, con sentido social y compromiso con la justicia. Por tanto, *in dubio pro educando*.

Referencias

- Adorno, T. W. (1966). *Educación después de Auschwitz*. En *Educación y emancipación*. Akal.
- Alliaud, A. (2007). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio* (p. 18). Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Oficio docente y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2010). *Enseñar y evaluar en la universidad: El desafío de hacerlo bien* (p. 55). Buenos Aires: Paidós.

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Branda, S. A., & Porta, L. (2011). *Relatos de historias vividas: Reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Branda, S. A., & Porta, L. (2011). *Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores*. En *Relatos de historias vividas* (p. 42). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory: An Introduction*. New York: NYU Press.
- Dworkin, R. (1984). *Los derechos en serio* (M. Carbonell, Trans.). Barcelona: Ariel.
- Dworkin, R. (2002). *El imperio de la justicia* (J. Malem Seña, Trans.). Barcelona: Gedisa.
- Francisco. (2015). *La alegría del Evangelio (Evangelii Gaudium)*. Ediciones Paulinas.
- Francisco. (2015). *Laudato Si': Sobre el cuidado de la casa común*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco. (2017). *Veritatis Gaudium: Sobre las universidades y facultades eclesiales*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (p. 73). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 36, 91). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2001). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez: Sobre el Derecho y el Estado democrático de Derecho en términos de teoría del discurso* (M. Jiménez Redondo, Trans.). Madrid: Trotta.
- Kennedy, D. (1983). Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. *Journal of Legal Education*, 33(4), 1–34.
- Ochoa, M. L. (2020). *Ética profesional y vigencia social del Derecho: Desafíos en la enseñanza del Derecho*. Universidad de San Isidro. <https://usi.edu.ar/abogacia/etica-profesional-y-vigencia-social-del-derecho-desafios-en-la-ensenanza-del-derecho-por-maria-laura-ochoa/>
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rivas Flores, J. I., & Leite Méndez, A. E. (2015). *La biografía escolar en la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis, reflexiones y propuestas* (p. 42). UNESCO – IIPE.

Van Dijk, T. A. (1999). *El discurso como estructura y proceso* (p. 31). Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2001). Discourse and the Denial of Racism. *Discourse & Society*, 12(2), 147–173.

Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.