

Aportes para la construcción de una didáctica especial para la capacitación judicial

SEBASTIÁN SCIOSCIOLI*

RESUMEN

El artículo propone los fundamentos para la construcción de una didáctica especial orientada a la capacitación judicial. Sostiene que la mejora de la enseñanza en este campo requiere superar la reproducción de enfoques poco rigurosos –como la “didáctica del sentido común”– mediante el desarrollo de marcos teóricos específicos, situados y reflexivos. A partir de una revisión crítica de los modelos institucionales de inserción de las escuelas judiciales y de las limitaciones epistémicas y metodológicas didácticas que aún persisten en dicho ámbito, se plantea que la formación en el Poder Judicial exige la articulación entre saberes jurídicos y pedagógicos. La propuesta recupera aportes de la didáctica general y defiende la necesidad de generar una didáctica especial que contemple las particularidades del sistema judicial, sus actores, contenidos, condiciones institucionales y desafíos ético-políticos. El trabajo busca abrir nuevas líneas de investigación e intervención para consolidar un campo didáctico específico en la formación judicial.

PALABRAS CLAVE

Didáctica especial - Capacitación judicial - Enseñanza del derecho.

* Abogado. Magíster en Derecho y Economía. Doctor en Derecho Constitucional. Profesor adjunto de Elementos de Derecho Constitucional en la carrera de Abogacía y de Epistemología y de Metodología de la Investigación y Didáctica General en la carrera del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho-UBA). sebastianscioscioli@derecho.uba.ar.

Towards a Discipline-Specific Pedagogy for Judicial Training

ABSTRACT

This article outlines the conceptual foundations for developing a specialized didactic framework tailored to the field of judicial training. It argues that improving teaching in this context requires moving beyond unsystematic and uncritical approaches –named as “common-sense didactics”– through the construction of context-sensitive, theoretically grounded pedagogical models. Drawing on a critical analysis of the institutional models governing judicial training schools and the enduring epistemological and methodological gaps in their pedagogical practices, the paper advocates for a stronger articulation between legal and educational knowledge. It reclaims the contributions of general didactics while emphasizing the need for a specialized approach that addresses the particular features of the judiciary, including its actors, contents, institutional constraints, and ethical-political challenges. The proposal aims to open new avenues for research and pedagogical innovation, helping to establish a distinct field of didactics within judicial education.

KEYWORDS

Specialized Didactic - Judicial Training - Legal Education.

INTRODUCCIÓN

Con la reforma constitucional de 1994, se introdujo un cambio sustancial en el procedimiento de selección y nombramiento de los magistrados y las magistradas federales en la Argentina mediante la creación del Consejo de la Magistratura. Esta nueva arquitectura constitucional impactó asimismo en el ámbito subnacional en donde, progresivamente, las provincias adoptaron sus propios consejos de la magistratura, configurando –con diversos matices– mecanismos específicos para la designación de jueces/zas, así como para la administración y funcionamiento de sus respectivos sistemas judiciales.

La consolidación de estos órganos no fue neutra respecto del desarrollo institucional de los espacios de formación. Tanto en la jurisdicción federal como en varias provincias, las escuelas judiciales se han creado y afianzado en el marco de los consejos de la magistratura; mientras que, en otras, se han formalizado como instituciones autónomas bajo la órbita de los superiores tribunales de justicia provinciales.

Han transcurrido más de tres décadas desde aquella reforma constitucional que dio origen al Consejo de la Magistratura federal. Este hito histórico puede servir como punto de partida para reabrir el debate público y político en torno a una cuestión central: ¿Qué criterios y mecanismos permiten establecer la idoneidad para ejercer la función judicial? A la hora de ensayar respuestas a esta interrogante, la formación de jueces, juezas y de todo el personal judicial aparece como un componente insoslayable.

No obstante, sostenemos que esta discusión no debe agotarse en el análisis de los contenidos, saberes o competencias que se imparten en las escuelas judiciales. Resulta igualmente necesario poner el foco en la dimensión didáctica, entendida como el conjunto de decisiones pedagógicas que median la transmisión y apropiación del conocimiento, y que puede influir sobremanera en las expectativas y experiencias de aprendizaje. En este sentido, la actividad didáctica –como vehículo que facilita la acción formativa deliberada– debe ocupar un lugar destacado en la planificación docente de las escuelas judiciales, a fin de que estas puedan cumplir cabalmente con su doble misión de contribuir tanto a la designación del candidato/a más apto/a para desempeñar la función jurisdiccional como así también asegurar una formación continua pertinente, rigurosa y eficaz para todos los operadores del sistema judicial.

UNA CUESTIÓN PREVIA: EL ÁMBITO DE INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS JUDICIALES

Si bien esta cuestión podría considerarse resuelta a la luz de la configuración actual de las escuelas de formación judicial, consideramos pertinente retomar brevemente algunos aspectos del debate inicial en torno a su génesis y a las modalidades institucionales de su articulación o dependencia. Entendemos que la opción finalmente adoptada ha tenido

un impacto significativo en el tema de este trabajo vinculada con la construcción de una didáctica específica para la formación judicial.

Como sostienen Clérico y Cardinaux (2003), la pregunta por la dependencia institucional de una escuela judicial reviste suma importancia, en tanto influye en la delimitación y el formato de los cursos que ofrece dicha escuela. Según destacan las autoras, dicha dependencia funcional incide asimismo en la definición del perfil de magistrados/as, funcionarios/as y empleados/as considerados idóneos desde la perspectiva de la capacitación.¹

En este sentido, Berizonce y Fucito (2000) identifican cuatro posibles ámbitos de inserción institucional para una escuela judicial: a) en las facultades de derecho; b) en el Poder Judicial; c) en el Consejo de la Magistratura, o d) como organismo autónomo. A continuación, nos detenemos en un análisis sucinto de las ventajas y desventajas asociadas a los modelos universitarios y judicial y a sus posibles implicancias en el marco de la formación.

La inserción de las escuelas judiciales en el ámbito universitario –especialmente en las facultades de derecho– presenta, en principio, diversos argumentos a favor. Entre ellos, se destacan el prestigio académico y la autonomía que suelen caracterizar a las universidades públicas, así como su capacidad instalada en términos de infraestructura, estructuras de posgrado y cuerpos docentes consolidados capaces en principio de instrumentar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a los requerimientos tanto de la didáctica general como de la didáctica especial del derecho.²

¹ Esta hipótesis no impide advertir el amplio y heterogéneo crecimiento de las escuelas de capacitación así como la diversidad de los planes, programas y tipos de capacitaciones que han desarrollado cada una de ellas en las últimas décadas, lo que sin duda habilitaría a una nueva investigación empírica que permita arrojar mayor claridad acerca de los propósitos institucionales perseguidos, sus currículos, sus objetivos, contenidos y perfil del profesional al que aspiran formar, entre otros elementos de análisis.

² Para un análisis histórico más detallado en relación con las ventajas y desventajas vinculadas con la propuesta de inserción de una escuela judicial en la órbita de las universidades, así como sus antecedentes, pueden consultarse los trabajos de Sagüés (1982) y Ganami (2020).

No obstante, usualmente se ha advertido una desventaja: el riesgo de que el “academicismo” propio del ámbito universitario conspire contra la orientación práctica que debiera caracterizar a una escuela judicial. Este reparo parece asociarse en parte a una visión restringida de los estudios jurídicos universitarios, entendidos como exclusivamente teóricos y desvinculados del desarrollo de competencias o del adiestramiento práctico necesario para el ejercicio de la función jurisdiccional.³

En el otro extremo, se encuentra el modelo que vincula a la escuela con el propio órgano en el que se desempeñan los sujetos destinatarios de la formación. Esta alternativa –predominante tanto en el nivel federal como en muchas jurisdicciones provinciales– encuentra su principal justificación en la capacidad del propio Poder Judicial para diagnosticar con mayor precisión las necesidades formativas de sus operadores. En efecto, si la institución es la responsable de conducir los procesos de selección de magistrados/as, parece razonable que participe también en

³ Tal percepción podría ser objeto de alguna crítica si se considera que todo enfoque formativo –incluso el orientado a la práctica– requiere de una reflexión teórica rigurosa que lo fundamente. En efecto, resulta difícil concebir un ejercicio crítico o pragmático del derecho –en sus dimensiones interpretativas, argumentativas, organizacionales o culturales– que no se apoye en una comprensión profunda de las teorías jurídicas y del aporte de otras disciplinas como la sociología del derecho. Es tal vez conveniente superar la dicotomía en torno a los contenidos que pueden o no brindarse en las escuelas judiciales, en particular de aquellos que son definidos como “exclusivamente” teóricos o “academicistas”. Así parece enfatizarse también una división del trabajo que asigna, a modo de compartimientos estancos, los espacios de formación propios de las escuelas judiciales por un lado dedicados al “desarrollo de habilidades prácticas o de competencias”, y los de las instituciones universitarias por el otro caracterizados por la idea en que promueven la adquisición de conocimientos casi exclusivamente teóricos. Incluso la formación basada en el formato de competencias no debería desatender la centralidad del contenido y la formación disciplinar (teórica). Es un riesgo definir el perfil de un magistrado/a de manera predominante o exclusiva a partir de las competencias laborales que conlleva su función. Estos podrían tener poca capacidad de generar interpretaciones y argumentaciones novedosas o escaso interés en la actualización periódica de sus saberes si ello sólo queda confinado al ámbito de su competencia laboral. En efecto, enfocarse solamente en el contexto de la profesión, de la demanda de las tareas del rol o en la organización burocrática de la justicia, puede reforzar también el modelo de formación endógena de magistrados al que haremos referencia seguidamente en las próximas líneas. Para un análisis más detallado de estos argumentos recomendamos la lectura de la obra de Clérico y Cardinaux (2003, 2019).

la definición de los contenidos y competencias que orientarán la formación destinada a mejorar la administración de justicia.

Sin embargo, esta modalidad presenta al menos dos desafíos relevantes desde el punto de vista didáctico. El primero se relaciona con el riesgo de reproducir, de manera acrítica, la cultura institucional del Poder Judicial. Esta reproducción –frecuentemente no consciente– puede limitar las posibilidades de transformación al no problematizar suficientemente aquellas características del campo o situación de desempeño en donde transcurre la formación y su inserción institucional e histórico-social. La capacitación endogámica podría obturar las posibilidades de una mirada crítica sobre la mejora de la capacidad de respuesta de los magistrados/as y la comprensión del contexto sociocultural en el que actúan (Ruiz y Scioscioli, 2019). Esto podría impedir, a su vez, expandir el debate acerca del perfil de juez/a o empleado/a judicial que se quiere lograr, dejando intacto el desafío de contextualizar esa pregunta, esto es, advertir que no se trata de discutir este tema en el vacío, sino en el ámbito –mucho más amplio que el de la propia institución– de la democracia constitucional y de la práctica judicial y política argentinas (Cardinaux y Clérico, 2020). Parte de esta última crítica podría quedar superada cuando la escuela tiene asegurado un margen de autonomía aún dentro de la estructura del Poder Judicial.

El segundo desafío se vincula con el diseño de los planes de estudio y el desarrollo de los cursos que se derivan de ellos. Existe el riesgo de que la formación omita o minimice saberes y enfoques didácticos fundamentales para promover un aprendizaje significativo, crítico y transformador. La formación judicial debe incluir, necesariamente, herramientas pedagógicas que promuevan aprendizajes de calidad y la capacidad para procesar y producir nuevo conocimiento, aplicarlo, y así generar los cambios deseados en este ámbito.

Si la enseñanza es por definición una acción intencional, resulta imprescindible atender a los aportes de la didáctica a fin de mejorar las prácticas pedagógicas que permitan alcanzar de mejor modo las metas que definen la labor de las escuelas judiciales y su compromiso para una mejor y más eficaz administración de justicia. En lo que sigue quisiéramos atender especialmente a algunas consideraciones que pueden formularse en torno a este objetivo.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN JUDICIAL: ¿POR QUÉ ES NECESARIA?

Camilloni (1995) sostiene que la didáctica es una ciencia social que construye teorías de la enseñanza. Señala que el conocimiento didáctico tiene como sujeto del discurso al docente, no en abstracto, sino como un sujeto concreto, situado, comprometido con los valores que la sociedad considera deseables. En consecuencia, la puesta en práctica de las normativas didácticas exige que ese docente posea capacidades de reflexión, comprensión y fundamentación de dichas normas, así como aptitudes para interpretar la situación específica en la que trabaja y construir respuestas pedagógicas adecuadas a ese contexto.⁴

En una línea similar, Litwin (1997) define la didáctica como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, siempre significadas en el entramado de los contextos sociohistóricos en los que se inscriben. Estas prácticas, según la autora, suponen una identificación ideológica que hace que cada docente estructure ese campo de modo singular, elaborando un recorte disciplinario influido por su historia personal, sus perspectivas profesionales y también por sus límites y condiciones.⁵

Desde este enfoque, si la didáctica se concibe como una teoría de la enseñanza, entonces una didáctica para la formación judicial debiera ser definida como una teoría de la enseñanza orientada al ámbito específico de la capacitación en particular: aquella que se despliega en las escuelas judiciales. El desafío central para pensar una didáctica especial para la

⁴ Esta definición enfatiza de algún modo los tres grandes momentos de la tarea de enseñar, en particular, la fase preactiva –aquella en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento y programación– y la fase interactiva –que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los estudiantes en el contexto del aula–, a las que podemos sumar la fase posactiva (en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en las fases anteriores). V. Jackson, 1996.

⁵ La autora suma a la definición de prácticas de la enseñanza la necesidad de distinguir entre: a) “buena enseñanza” –en un sentido tanto moral (preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes) como epistemológico (preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo entienda)– y b) la “enseñanza comprensiva”, la que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico.

capacitación judicial radica en delimitar con precisión el objeto que le es propio. Este podría definirse como el conjunto de saberes y estrategias orientadas a formar –en la instancia inicial o continua– a las personas que ejercen tareas docentes en instituciones de capacitación del Poder Judicial. En consecuencia, una didáctica especial de este tipo debería abordar cuestiones vinculadas con el diseño, la implementación y la evaluación de situaciones de enseñanza, así como con dimensiones más amplias que inciden directamente en la práctica docente, como los marcos curriculares, las problemáticas del aprendizaje involucradas, la gestión de los grupos de quienes son capacitados, sus biografías o trayectorias profesionales, las condiciones institucionales y organizacionales, las regulaciones normativas y su impacto concreto en el aula.

La reflexión sistemática sobre estos elementos podría conducir a la construcción de marcos conceptuales compartidos que permitan sustentar nuevos desarrollos epistemológicos, diseñar estrategias pedagógicas más eficaces y fomentar metodologías de investigación orientadas a mejorar la práctica docente en este campo. Estos aportes, a su vez, contribuirían a consolidar una didáctica especial centrada en la formación de magistrados/as, funcionarios/as y empleados/as judiciales.

Desde esta perspectiva, sostenemos que es tanto necesario como posible promover una didáctica que aborde explícitamente la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de los diversos saberes jurídicos y extrajurídicos que atraviesan la administración de justicia (desde conocimientos jurídicos sustantivos hasta habilidades de argumentación, comunicación, gestión, entre muchas otras).

Este enfoque permitiría sustentar una formación pedagógica para los equipos docentes a cargo de la capacitación judicial, orientada no sólo a la adquisición de herramientas didácticas específicas, sino también a fomentar una revisión crítica de sus propios saberes disciplinares. Se trata, en definitiva, de favorecer el desarrollo de profesionales reflexivos, conscientes del modo en que enseñan, del impacto formativo de sus prácticas y del compromiso ético-político que conlleva formar operadores para un sistema judicial democrático y eficaz.⁶

⁶ Esto podría ser de particular interés dado que en muchos de los casos los equipos docentes se integran mayormente por los propios magistrados/as, funcionarios/as

REPENSANDO LA CAPACITACIÓN JUDICIAL DESDE LA DIDÁCTICA: ¿QUÉ SUMA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE UNA DIDÁCTICA ES- PECIAL?

Nuestra propuesta sostiene que una mayor articulación entre la disciplina jurídica y la disciplina didáctica sería sumamente provechosa para construir una didáctica especial para la formación judicial, capaz de analizar no solo las condiciones institucionales, epistemológicas y metodológicas en las que se desarrolla la enseñanza en este ámbito particular, sino también de generar modelos teóricos situados que den cuenta de sus especificidades. Esta articulación podría tener un impacto significativo en dos planos interrelacionados: el diagnóstico y el propositivo. A continuación, desarrollamos el primero de ellos.

I. EL DIAGNÓSTICO: LA DIDÁCTICA DEL SENTIDO COMÚN

La ausencia –o el tratamiento marginal– de las cuestiones didácticas puede conducir, en muchos casos, a la adopción de determinadas decisiones institucionales o pedagógicas que afecten negativamente los procesos de formación. Esta omisión limita, a su vez, cualquier posibilidad de cambio, revisión crítica o mejora sostenida en los modos de enseñar. Camilloni (1995) ha conceptualizado este fenómeno como la “didáctica del sentido común”,⁷ esto es, un conjunto de ideas construidas sobre representaciones sociales arraigadas, no necesariamente fundamentadas rigurosamente desde la investigación pedagógica, y que tienden a concebir la enseñanza como un acto espontáneo, mecánico, lineal y carente de complejidades metodológicas.

Entre las ideas que configuran esta perspectiva, se encuentra la noción de que enseñar es simplemente un “hacer”, una actividad que no requiere

y empleados/as del Poder Judicial que son expertos –o bien trabajan– en el tema objeto de la formación o entrenamiento, pero que no necesariamente han tenido una formación suficiente en temas de didáctica.

⁷ Si bien este trabajo de la autora se centra en los problemas de la didáctica especial del nivel superior, consideramos que una parte importante de su diagnóstico en relación con los problemas vinculados con la enseñanza en la educación superior pueden ser también asimilables en nuestro especial ámbito de la formación judicial.

mayor reflexión ni decisiones relevantes más allá de la administración de contenidos y tiempos. Como señala la autora:

[U]n hacer que se realiza sin obstáculos internos para el docente, más allá de los riesgos que, por características personales de éste, podrían surgir en razón de la situación de exposición que es propia del acto de enseñar. Las decisiones que hay que adoptar cuando se enseña no son, por lo tanto, materia de dificultad. A ese respecto, no hay opciones de índole muy variada; a lo más podrían hallarse problemas cuantitativos relativos a contenidos, tiempos y ejercitación. No existen, en consecuencia, alternativas metodológicas sustantivas entre las que es imprescindible elegir (Camilloni, 1995:6).

Desde esta mirada el acto de enseñar se trivializa, perdiéndose de vista la importancia de sus componentes fundamentales: la planificación didáctica, la toma de decisiones situada y la mediación pedagógica. No se asume el compromiso metodológico porque no se comprende su papel definitorio respecto de los contenidos. La docencia es así desvalorizada en sus componentes de la planificación y el logro de los aprendizajes parecería depender –casi con exclusividad– de la responsabilidad de la persona que se capacita y de sus propias posibilidades para desarrollar las competencias que la sociedad, la institución, la disciplina y la profesión le exigen.

Este reduccionismo impide problematizar aspectos esenciales de la enseñanza, como la selección, secuenciación, contextualización y evaluación de los contenidos, debilitando el carácter formativo y transformador de las propuestas educativas. Como sostiene Camilloni, la didáctica del sentido común es “dogmática”, pues no admite revisión crítica, posibilidades de cambio ni apertura a nuevas evidencias empíricas o desarrollos teóricos.

Ahora bien, un punto crucial que merece ser subrayado es que este problema no se soluciona –ni siquiera parcialmente– solo a través del diseño curricular o de la planificación institucional.⁸ Aunque el diseño

⁸ En este sentido, es importante recordar que la planificación educativa opera en distintos niveles de concreción, por ejemplo, el nivel institucional (como el plan de estudio), el nivel programático o meso (como los programas analíticos, módulos, etc.) y el nivel de la programación (de la planificación concreta del docente en el aula)

curricular constituye un andamiaje teórico indispensable, su operativización en el aula requiere una teoría de la enseñanza robusta, científicamente fundada, que oriente las decisiones pedagógicas concretas y promueva una actitud reflexiva del docente sobre su propia práctica.⁹

Feldman y Palamidessi (2001) advierten que, cuanto más se explicitan los criterios que guían la programación de la enseñanza, mayores son las

(Zabalza, 1987). Tanto este autor como Cols (2004) recuperan la idea de que la programación da cuenta de una serie de procesos complejos a partir de los cuales se pasa del currículum prescripto al currículum real. En este sentido, como señala esta última autora, la programación es ese proceso progresivo de concreción de las intencionalidades formativas.

- ⁹ A modo de ejemplo puede rescatarse el diagnóstico que arrojaron las investigaciones realizadas sobre programas de cursos de la Escuela del Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación. Las investigadoras sostenían allí –a partir de un primer relevamiento de programas de los años 2002-2003– que, si bien el formato de presentación de un curso debía ser cumplimentado por el docente al momento de la propuesta –que incluía título de la capacitación, profesores a cargo, institución oferente, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, condiciones de regularidad y modo de evaluación–, existían problemas para reconstruir algunos de los objetivos a partir de los contenidos o a la inversa. Asimismo, las estrategias de enseñanza y evaluación aparecían en el desarrollo de los contenidos. Algunas presentaciones de contenidos eran precisas y extensas, mientras que otras lo eran suficientemente vagas como para no permitir al cursante prever los contenidos que efectivamente se abordarían en el curso. En algunos casos, el equipo de profesores a cargo del curso era grande, y de acuerdo con la presentación del curso, se podía conjeturar que no solían trabajar en equipo, sino que cada uno se hacía cargo de una o más clases (Clérico y Cardinaux, 2003). En otro trabajo posterior, donde se analizaba la oferta de cursos del año 2008 de la misma institución, vuelven a reiterar que “el análisis de los programas de cursos arroja un primer resultado general que lleva agua para la tesis de la ‘escuela monoblock’ por la caracterización de su construcción en tiras: la mayor parte de los programas de cursos reiteran en la primera parte: a) la justificación del proyecto y el marco teórico del curso; b) los objetivos generales y específicos del curso; c) el perfil general de los egresados del curso (...) Hasta aquí el Plan 2008 responde a un formato ‘homogéneo’ para todos los cursos, lo cual da cuenta de que la Escuela ha brindado lineamientos precisos a los docentes. La reiteración de algunos de los últimos ítems parece dar cuenta de que se ha ofrecido un formulario prellenado o un ‘ejemplo’ que todos o casi todos han seguido. La intervención del docente a cargo del curso en el diseño del programa se permite vislumbrar recién a partir del apartado referido al Cronograma de Desarrollo de Contenidos y Bibliografía. Aquí se notan las diferencias en la propuesta del curso, que en parte responde al enfoque [formato] citado” (Clérico y Cardinaux, 2019:63).

posibilidades de analizarlos críticamente y de evaluar las consecuencias de las decisiones relativas a la selección, clasificación, secuenciación y enmarcamiento de los saberes. Sin embargo, sin una didáctica con bases científicas, capaz de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas pertinentes, esta reflexión difícilmente se traduzca en mejoras sustantivas en la práctica docente.

En este marco, la planificación corre el riesgo de ser percibida como una tarea meramente burocrática, ajena a la dimensión pedagógica de la práctica docente. Se desatiende así su potencial para propiciar discusiones críticas sobre las concepciones del aprendizaje, modelos de enseñanza y, en última instancia, la función misma del rol docente. En suma, la ausencia de una planificación intencional, situada y fundamentada en principios didácticos no sólo dificulta la intervención eficaz ante los obstáculos del aprendizaje, sino que también limita la “toma de conciencia”, es decir, las posibilidades de transformar la práctica educativa y de mejorar el desempeño del docente judicial como profesional reflexivo.¹⁰

Superar este estado de cosas requiere avanzar hacia una teoría de la enseñanza con capacidad crítica, situada y reflexiva, que articule –de manera inescindible– la práctica docente con la práctica jurídica y judicial, integrando sus presupuestos epistemológicos, metodológicos e institucionales.¹¹ Será precisamente este el horizonte de análisis que abordaremos en el próximo apartado.

¹⁰ Para un mayor análisis acerca de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva, puede consultarse en esta misma revista los siguientes artículos: Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2007; Anijovich y Cappelletti, 2017 y Mastachi y Devetac, 2017.

¹¹ En este sentido, es particularmente de interés destacar el diagnóstico y los aportes producidos desde la sociología jurídica a partir del desarrollo de líneas de investigación relativamente consolidadas sobre educación jurídica. Dichas líneas han comprendido abordajes empíricos que exploran las características institucionales y las condiciones para la configuración de los discursos y prácticas implicados en la formación jurídica. En líneas generales, las aproximaciones empíricas realizadas desde el campo sustentan el diagnóstico sobre el modelo dominante de enseñanza del derecho, esencialmente formalista. Es interesante destacar también en este aspecto que la mayor parte de las producciones proviene de personas con formación en derecho, con una representación significativa –aunque muy menor– de profesionales de ciencias de la educación y otras ciencias sociales. Así, las investigaciones en el área

II. LA PROPUESTA: EL DISEÑO DE UNA DIDÁCTICA ESPECIAL

El diagnóstico previamente formulado ha sido objeto de diversas reflexiones, tanto en el ámbito académico¹² como en las propias escuelas y centros de formación judiciales, a nivel provincial,¹³ nacional e internacional.¹⁴ Esta preocupación se traduce en esfuerzos por comprender y mejorar los procesos de enseñanza mediante una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas, los dispositivos formativos y los valores que las sustentan, específicamente en el ámbito judicial.

son llevadas mayormente desde el campo jurídico y desarrolladas por profesionales jurídicos –abogados/as– que ejercen la profesión docente con distintos grados de dedicación y, en la mayoría de los casos, el rol docente es subsidiario respecto de los otros roles profesionales comprendidos en el campo jurídico. De este modo, es posible sostener que no se registra aún una fuerte vocación transdisciplinaria en el campo de la educación jurídica en el país. V. Manelli (2024).

¹² Podríamos destacar especialmente en este punto la producción de la revista *Academia*, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde 2003. Puede consultarse en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia>> (fecha de consulta: septiembre de 2024).

¹³ En muchos casos, las escuelas han contribuido al debate y a la reflexión en estos temas a través de sus propias revistas, como es el caso de la revista *Argumentos*, del Centro de Perfeccionamiento “Ricardo C. Núñez” del Poder Judicial de Córdoba, la de la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires y las publicaciones del Centro de Formación Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En particular, pueden consultarse en este sentido los trabajos de Krawchic, 2023; Arballo, 2025, entre otros. También pueden citarse los aportes del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, que es llevado anualmente por la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. Puede consultarse en este sentido: <<https://www.sasju.org>> (fecha de consulta: agosto de 2024). V. Manelli (2024). Asimismo la conformación de espacios institucionalizados especializados y de redes como el propio Instituto de Capacitación Judicial de las Provincias Argentinas y Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su red Reflejar han contribuido como un catalizador para la discusión de ideas y la introducción de los procesos de cambio. A través de su página web pueden visualizarse las diversas actividades en temas de capacitación judicial que desde varios años lleva adelante dicho instituto. Parte del producto de sus actividades se ha visto plasmado en diversas publicaciones por parte de las escuelas de capacitación judicial que la integran. Puede consultarse, en este sentido: <<https://www.reflejar.gob.ar/category/cfj/>> (fecha de consulta: agosto de 2024).

¹⁴ Entre los que se cuentan asociaciones y organismos institucionales internacionales o regionales, tales como el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), la International Organization for Judicial Training (IOJT), el European Judicial Training Network (EJTN), entre otros.

La propuesta de construir una didáctica especial para la formación judicial se apoya en esos desarrollos y se plantea como una disciplina de síntesis que requiere considerar, al menos, los siguientes elementos:

- *Las contribuciones de la didáctica general*, que resultan imprescindibles para repensar la enseñanza también en este contexto.¹⁵ Es decir, no es posible concebir una didáctica especial sin una articulación explícita con los marcos generales que fundamentan la enseñanza. En ocasiones, sin embargo, la existencia misma de una didáctica general es desconocida o minimizada, bajo el supuesto de que enseñar en el ámbito judicial sólo implica transmitir contenidos técnicos o especializados. Si bien es legítimo, desde un enfoque epistemológico y metodológico, que una didáctica especial focalice su atención en dimensiones propias del quehacer judicial, esta especialización no puede implicar una fragmentación del saber pedagógico. Como advierte Davini (1997), las didácticas especiales no deben transformarse en teorías cerradas y autorreferenciales que pretendan explicar de modo totalizante los procesos de enseñanza, desconociendo la agenda común de la didáctica como campo.
- *Las características institucionales y organizacionales de la capacitación judicial*, que pueden configurar entornos particulares de enseñanza, con lógicas de funcionamiento, jerarquías, culturas y prácticas profesionales propias. Estas condiciones no son neutras, sino que inciden profundamente en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas formativas.¹⁶
- *La necesaria interrelación entre múltiples saberes y disciplinas*, que convergen en la formación judicial para aportar una formación completa e integral. La enseñanza en este campo no puede limitarse a contenidos jurídicos tradicionales.¹⁷ Un ejemplo elocuente lo

¹⁵ Se incluyen especialmente aquellos saberes claves vinculados con la planificación docente –como función de orientación, justificación y legitimación de la acción docente–, el desarrollo de las actividades en clase, las estrategias de enseñanza, las metodologías específicas, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, entre otros.

¹⁶ V. en este sentido,

¹⁷ En este sentido varias de las exposiciones presentadas en el Congreso Nacional de Sociología Jurídica arriba citado sostienen asimismo que la práctica del derecho requiere no sólo del conocimiento jurídico –como el manejo de las normas, la jurisprudencia,

constituye la transversalización de la perspectiva de género, que ha implicado asimismo la incorporación de nuevas herramientas didácticas, la reformulación de metodologías de enseñanza y una revisión crítica de prácticas institucionales arraigadas.

- *Las especificidades del cuerpo docente y de los destinatarios de la formación*, cuyas trayectorias profesionales, identidades laborales y condiciones institucionales generan un espacio pedagógico complejo y heterogéneo. El cuerpo docente suele estar conformado por los propios operadores del sistema judicial junto con especialistas provenientes de otras disciplinas. Por su parte, los/as participantes de las actividades formativas arriban con experiencias profesionales diversas que deben ser reconocidas e incorporadas como insumos en la planificación didáctica.

Desde este encuadre, una didáctica especial para la formación judicial permitiría elaborar conocimiento sistemático y fundado sobre la enseñanza en un contexto en el que los tres elementos clásicos del “triángulo didáctico” –docente, estudiante y contenido– adquieren configuraciones particulares:

- El/la *docente*: que no siempre posee formación pedagógica previa y cuyo perfil proviene, como ya dijimos en muchos casos, del ejercicio profesional dentro del Poder Judicial. Debe asumir un rol formador con intencionalidad pedagógica, lo que exige desarrollar nuevas competencias docentes.
- El/la *estudiante* (y los grupos que ellos conforman), que ya se desempeña dentro del sistema judicial y aporta una biografía

etc., sino también de muchos otros aportes interdisciplinarios como los vinculados con la comprensión de los comportamientos o conductas derivados de la interacción de las personas y la sociedad con el derecho. Coincidimos en este punto con Lista y Begala (2014) quienes sostienen que los estudios sociológicos del derecho son percibidos en el campo de los estudios legales como ajenos, extrajurídicos o marginales y su inserción y desarrollo como especialidad se han visto marcados por la tensión con visiones dogmáticas y profesionalistas de corte positivista y formal. Sieckmann (2008) por su parte señala que la sociología jurídica históricamente ha tenido un lugar marginal (que se observa en muchos de los planes de estudios de las universidades). Explica el autor que la marginalización ocurre a causa del predominio –siempre en crecimiento– de las disciplinas dogmáticas en la formación jurídica y de una negación de la relevancia de las investigaciones empíricas para la ciencia del derecho.

profesional que demanda propuestas formativas situadas, capaces de dialogar con sus saberes previos y experiencias prácticas.

- Los *saberes* (contenidos conceptuales, competencias y habilidades, entre otros), incluyendo aquí no solo aquellos específicamente seleccionados para su enseñanza sino también aquellos que permean igualmente –enriqueciendo o interfiriendo– en el proceso de aprendizaje.

Proponer una didáctica especial en este campo supone diseñar lineamientos pedagógicos específicos, adaptados a las necesidades formativas particulares de la capacitación judicial, que orienten con solidez y rigor científico el diseño, la implementación y la evaluación de sus prácticas docentes. Esta iniciativa no sólo responde a una demanda concreta de profesionalización de la enseñanza, sino que también abre un campo fértil para la investigación en torno a la enseñanza del derecho en contextos institucionales no universitarios.

Las líneas de investigación que podrían desarrollarse incluyen, por ejemplo, la pertinencia de incorporar contenidos y enfoques provenientes de las ciencias de la educación en los programas de formación judicial, así como el estudio de los modos en que se construyen, legitiman y transmiten los saberes jurídicos y las competencias prácticas en espacios formativos específicos.

Se trata, en efecto, de un campo en gran medida vacante, tanto en la producción teórica promovida desde las universidades como en la desarrollada por las propias escuelas judiciales. Esta vacancia representa una oportunidad estratégica para generar e intercambiar conocimiento situado, con alto potencial de impacto institucional.

Atender a esta necesidad requerirá, asimismo, la habilitación de espacios formales de trabajo colaborativo entre los distintos actores involucrados en la formación judicial. Este desafío interpela de modo especial al Poder Judicial y a las universidades, instituciones que históricamente comparten una responsabilidad común en la configuración de los perfiles profesionales de quienes integran el sistema de justicia.

En definitiva, la integración interdisciplinaria entre el derecho y la didáctica ofrece una oportunidad estratégica para repensar una didáctica especializada, crítica y situada, que reconozca las especificidades del

campo judicial sin renunciar al diálogo con los marcos teóricos más amplios de la pedagogía. Concebir una didáctica específica para este ámbito no significa segmentarla ni aislarla, sino, por el contrario, dotarla de las herramientas conceptuales y metodológicas del saber didáctico de carácter más amplio y universal necesarias para intervenir con eficacia en una realidad compleja, institucionalizada y en transformación permanente, como lo es la administración de justicia y la capacitación judicial.

REFERENCIAS

- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA. y M. J. SABELLI (2007), "Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 9, Año 5, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- ANIJOVICH, R. y G. CAPPELLETTI (2017), "La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30, Año 15, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- ARBALLO, G. (2025), "Diez parábolas sobre la capacitación judicial. Un decálogo anotado con pequeñas alegorías del aprendizaje, en *Revista de las Justicias Provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, nro. 2, 2025, Buenos Aires, La Ley Thomson Reuters.
- BERIZONCE, R. y F. FUCITO (2000) (dirs.), *Los recursos humanos en el Poder Judicial*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni.
- CAMILLONI, A. (1995), "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior", ponencia presentada en el marco de las Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica Superior" universitaria, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 19 y 20 de enero de 1995.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO (2020), "La Escuela Judicial Argentina. Sus inicios y su configuración actual", en *Las escuelas judiciales en el Estado Democrático: ¿Hacia dónde va la Escuela Judicial Electoral?*, Ciudad de México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (2019), "La formación de jueces a través de la Escuela Judicial Nacional: ¿modelos de idoneidad para (des)armar?", en CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

- CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (2003), "La escuela judicial: ¿una escuela para jueces?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 3, Año 2, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- COLS, E. (2004), *Programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- DAVINI, M. C. (1997), "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- FUCITO, F. (1999), *Sociología del derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*, Eudeba, Buenos Aires.
- (1989), *Cuadernos de Investigaciones*, nro. 10, *Concepción sociológica del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja", Buenos Aires, Facultad de Derecho. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/Cuadernos_de_Investigacion10.pdf>.
- GANAMI, F. (2020), "El currículo de la Escuela Judicial de Tucumán: a la búsqueda de su código identitario", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 18, Año 35, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- HUNTER, R. (2019), "Sentencias feministas como recursos para la enseñanza", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 17, Año 34, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- JACKSON, P. (1996), *La vida en las aulas*, Morata, Barcelona.
- KRAWCHIC, A. (2023), "Innovar en capacitación. Un nuevo desafío para las escuelas judiciales", en *Premio de Formación Judicial 2019-2020*, Buenos Aires, Editorial Jusbaire.
- LISTA, C. y S. BEGALA (2014), *Conflictividad en Latinoamérica: nuevos desafíos jurídicos y sociales para la región*, ponencia presentada en el marco del XV Congreso Nacional y V Latinoamericano de Sociología Jurídica, Rosario, Argentina, 2-4 de octubre de 2014.
- MANELLI, M. (2024), "La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica", en *Revista de Educación y Derecho* (29). doi: 10.1344/REYD2024.29.44830.
- MASTACHE, A. (1998), "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, nro. 13, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila Editores.

- MASTACHE, A. y R. DEVETAC (2017), "La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30, Año 15, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- RONCONI, L. y L. VITA (2019), "La introducción de la perspectiva de género en la formación de jueces y juezas", en CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- RUIZ, G. y S. SCIOSCIOLI (2019), "La educación por competencias: definiciones y alcances de su aplicación en la formación judicial", en CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO, *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Eudeba.
- SAGÜÉS, N. P. (1982), "Las facultades de derecho y su rol como escuelas judiciales", en *Jurisprudencia Argentina*, 1982-III-702. Consultado en TR LALEY 0003/1001451-1.
- SCHULTZ, U. (2019), "El aumento de la concientización sobre cuestiones de género en los jueces. Elementos para la formación de jueces en Alemania", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 33, Año 17, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- SIECKMANN, J. R. (2008), "La sociología del Derecho en la formación jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 12, Año 6, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- ZABALZA, M. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.