

PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS Y ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Mauricio Goldfarb¹

Introducción

El objeto de este trabajo es vincular las cuestiones epistemológicas presentes en la enseñanza del Derecho en las universidades, con especial referencia al Derecho Administrativo.

La cuestión ocupa un lugar que, a pesar de ser central para el entendimiento y la transmisión de que es y cómo funciona el sistema jurídico y la visión que del mismo tienen sus operadores, ha sido a menudo subestimada, o directamente obviada.²

Si bien muchas de las reflexiones son aplicables a todas las disciplinas jurídicas, la mirada está puesta especialmente en la enseñanza del Derecho Administrativo. Ello es así por dos razones: En primer lugar porque en pocas ramas del Derecho como en el Derecho Público se puede advertir la incidencia de las posturas ideológicas y políticas subyacentes. La segunda razón es que mi propia experiencia se vincula exclusivamente a la enseñanza del Derecho Administrativo como un diálogo, casi siempre conflictivo, entre la libertad y el poder.

¹ Abogado (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste de la República Argentina).

Premio “Facultad de Derecho”, otorgado por haber obtenido el Primer Promedio de Calificaciones del año 1994 entre los egresados de la Carrera de Abogacía de dicha Facultad.

Premio “Corte Suprema de Justicia de la Nación”, otorgado por Resolución N° 287/96 de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, por haber obtenido el mayor promedio de egreso de la Carrera de Abogacía de todas las Universidades Nacionales y Privadas en 1994.

Especialista en Derecho Administrativo. (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste).

Docente de Derecho Administrativo I (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste).

² Pitlevnik, Leonardo, “Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del derecho penal en la universidad pública”, en *Universidad y conflictividad social*, Pitlevnik, Leonardo (compilador), Didot, Buenos Aires, 2012.

El interrogante que quiero dejar planteado es el siguiente: ¿Es recomendable que los docentes de las Facultades de Derecho hagan explícita su postura epistemológica jurídica antes de iniciar el desarrollo propio de su asignatura?

Justificación de la cuestión elegida

De la cuestión planteada, a su vez, se derivan otros interrogantes: ¿Tienen —en verdad— claro los docentes cuáles son sus propios presupuestos epistemológicos? ¿Son estos docentes conscientes de que además de enseñar Derecho Administrativo están transmitiendo también una forma de conocer y de entender el derecho?

Sin desviarnos del tema central, podemos conjeturar que muchos de los docentes no tienen absolutamente claros sus propios presupuestos epistemológicos. Y ello provoca confusiones y malos entendidos que pueden llevar a discusiones inútiles en las que se hacen jugar argumentos de supuesto valor científico, cuando en realidad se trata de argumentos al margen de toda ciencia³ y errores que impactarán —con un claro efecto multiplicador y exponencial— sobre los futuros operadores del Derecho. En palabras de Gordillo:

Sin un punto de partida claro acerca de qué es una definición en derecho, cuál es la relación de las palabras o designaciones que se utilizan en el mundo, qué son y para qué sirven las clasificaciones, qué es eso de la “naturaleza” o la “esencia” de una institución jurídica, sólo se puede escribir una obra logomáquica, es decir, una obra dedicada a la lucha de palabras. Debemos también advertir que en ningún tema de derecho es tan fundamental aclarar estos principios de metodología de la ciencia como en el derecho administrativo⁴

Hace casi una década que tengo la responsabilidad de ejercer la docencia universitaria. Siempre entendí esta actividad como una forma de devolver a la sociedad el esfuerzo que ella realizó, junto con mi familia, en mi formación, la que siempre transcurrió en la educación pública, desde la educación inicial hasta la universidad.

³ Gordillo, Agustín, *Tratado de derecho administrativo y obras selectas*, 10ª ed., Buenos Aires, F.D.A., 2009, p. I. 1.

⁴ *Ibidem*, p. I. 2.

A la par de esta actividad docente, que es más o menos reciente, desde hace casi veinte años ejerzo la profesión de abogado (litigante). Así, he tenido oportunidad de atravesar las aulas universitarias, luego los tribunales y el ejercicio diario de la profesión, para luego regresar a la facultad, para verificar un problema permanente pero respecto del cual poco se ha hecho para solucionarlo: La disociación existente entre la enseñanza que se brinda en la universidad y las destrezas que son necesarias para el ejercicio de la profesión de abogado.

Nieto García destaca, con acierto, que no debemos olvidar que el Derecho es el “modesto arte de solucionar los conflictos concretos y no la brillante ciencia de definir conceptos y sistematizarlos”.⁵ Estoy convencido de que algunas de las causas de este problema se vinculan con los presupuestos epistemológicos que los docentes transmiten a los alumnos, tanto de manera explícita como implícita.

La falta de explicitación acerca del historial del propio docente, así como la subestimación de su formación ideológica lleva a la transmisión de un mensaje que, bajo la apariencia de objetivo y puro, lleva una poderosa —pero pretendidamente oculta— carga de valoración. Toda opción jurídica, y más aún en el marco del Derecho Público lleva una elección entre una o más alternativas. Y esta elección siempre, y finalmente será política e ideológica. El operador jurídico, al seleccionar los hechos relevantes e incluso cuales son las reglas o principios que aplicará al caso, está formulando una elección valorativa. Con un ejemplo, intentaremos dejarlo más claro: el abogado de empresas concesionarias de servicios públicos, el asesor de un ministerio o el propio juez contencioso administrativo tendrán puntos de vista y conclusiones disímiles respecto a una misma cuestión, por ejemplo la validez de un contrato administrativo.

Por eso, la enseñanza del Derecho no puede subestimar la existencia de estas perspectivas, todas ellas parcialmente válidas, bajo la excusa de una mirada “objetiva” desde la cátedra.

Posibles respuestas al interrogante planteado

Ventajas de la explicitación de los presupuestos epistemológicos

Intentaré ahora dar algunas posibles respuestas a la cuestión, esto es si es

⁵ Nieto García, Alejandro, Derecho Administrativo Sancionador, 5ta. Edición totalmente reformada, Tecnos, Madrid, 2012, p. 145.

recomendable que se dejen claros cuáles son los presupuestos epistemológicos con los que el docente aborda el conocimiento de su asignatura.

Como puede advertirse, resulta muy distinto iniciar el estudio de una rama del derecho considerando al mismo como un modelo exclusivamente formal, completo y coherente, dedicado al estudio de las normas jurídicas, que entender al Derecho como un fenómeno complejo y ligado con la manera en que se vinculan las normas y la realidad social.

En consecuencia, considero que no sólo es recomendable, sino que es muy útil que ello quede claro, tanto para el docente como para los alumnos. Para el docente, porque exponer —y tener claro para sí— cuál es su postura frente al tema le permitirá:

- Dar coherencia a sus opiniones y posiciones, evitando contradicciones lógicas y filosóficas, además de jurídicas.
- Determinar con claridad los objetivos generales y particulares del proceso enseñanza-aprendizaje, adecuándolos al presupuesto epistemológico.
- Programar actividades teóricas y prácticas compatibles con esta postura, y
- Evaluar a los alumnos verificando la adquisición de las habilidades adecuadas para la satisfacción de los objetivos propuestos.

Para los alumnos, este planteo inicial también es conveniente por las siguientes razones:

- Permite replantear y sistematizar los conocimientos apprehendidos con los de otras asignaturas.
- Permite significar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no vivirlo como un trámite formal o burocrático, sino como una posibilidad de reflexión con rigor científico.

La omisión de explicitar los presupuestos

Si, por el contrario, el docente omite dejar de manera expresa cuál es su postura respecto de la teoría general del derecho, así como sobre la posibilidad y la forma de verificar el conocimiento del derecho, es evidente que tales posiciones podrán ser deducidas de la manera en que se dicte la asignatura.⁶

⁶ Andruet, Armando S. (h), *Teoría general de la argumentación forense*, Alveroni Ed., 3ra. Reimpresión, Córdoba, 2013, p. 218.

Refiriéndose a los aspectos ideológicos y filosóficos del juez al momento de sentencia, pero que valen para todo operador jurídico, Andruet señala que “no podemos afirmar con precisión cuando y como ellos se han formado, lo que podemos estar seguros es de que existen, y que cual sombra que son, aparecerán tanto como haya un artefacto que ilumine el espacio”.

Estos presupuestos se podrán advertir en la elección de los temas del programa (los que se desarrollan y su extensión, así como los que se omiten) y la bibliografía (igualmente la que se sugiere y aquella que se omite), los que formarían parte del llamado “currículum oculto”.⁷

Párrafo aparte merecen los métodos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el proceso de evaluación. A menudo, el estudiante no aparece como un sujeto de conocimiento, sino un mero receptáculo de normas,⁸ muchas de las cuales carecen de todo sentido para su realidad. Adaptado a ese escenario,⁹ y lejos de cualquier cuestionamiento, el alumno aprende de memoria los contenidos y responde la pregunta —a menudo siempre repetida—, con la sola satisfacción de que tendrá una materia menos por delante y el título de abogado más cerca o en su mano, pero olvidando los “conocimientos” así aprendidos a las pocas semanas o meses.

Los presupuestos predominantes

No existe un modelo único de docente ni de pedagogía que unifique los contenidos ni los métodos que se utilizan en la Universidad. Sin embargo, en nuestra experiencia de estudiante, así como en la novel condición docente, hemos advertido un predominio de un paradigma positivista extremo. Parte del origen de esta postura respecto del conocimiento del Derecho se debe a la influencia de una concepción extremadamente formalista del derecho.

El formalismo implica una concepción del derecho basada en el estudio de las normas, considerando su validez en base a la forma de producción de

⁷ Este concepto fue desarrollado por la pedagogía crítica para referirse a las normas, creencias y valores no declarados pero transmitidos a los alumnos por reglas que estructuran rutinas en las instituciones educativas. Puede verse el muy valioso artículo de Álvarez Nakawa, Alexis, “Acerca de la educación jurídica argentina: algunos aportes desde la pedagogía crítica para una docencia ‘entre las grietas’ de la pedagogía jurídica dominante”, en *Universidad y conflictividad social*, Pitlevnik, Leonardo (compilador), Didot, Buenos Aires, 2012.

⁸ La teoría del “balde”.

⁹ El llamado “oficio del alumno”.

las mismas, con independencia de su contenido. Esta posición hace foco en lo que las normas dicen. Siendo que las normas jurídicas tienen la forma de proposiciones normativas, éstas sólo enuncian una representación del deber ser del fenómeno jurídico.

En consecuencia, el análisis de las mismas no nos brinda información sobre cómo se aplica la misma en la realidad, sino cómo “debe ser”. Los autores que adhieren a esta postura realizan un examen dogmático (desde el punto de vista de un observador interno en términos de Hart), orientado únicamente a establecer aquello que las normas disponen y dejando de lado las cuestiones valorativas.

Un enfoque formalista pretende la neutralidad en relación al contenido de las normas, huyendo así del discurso valorativo. La norma será válida en la medida que haya sido creada por la autoridad y siguiendo el procedimiento establecido en otra norma superior del sistema, con independencia de su contenido y de su justicia o injusticia.

Kelsen ha sido tal vez el paradigma del formalista y uno de los que más ha influido en nuestra concepción del Derecho. Su “Teoría Pura” plantea delimitar el campo del conocimiento del derecho, liberándolo de otras ciencias que lo contaminan con elementos extraños a su objeto (las normas jurídicas).¹⁰

Esa es la pretensión de su “Teoría pura” que tanto impacto ha tenido sobre el conocimiento jurídico. Un sistema despojado de contaminaciones valorativas, éticas, históricas y sociológicas, concentrado en su objeto: las normas jurídicas.

Esta concepción del Derecho es la que habitualmente se transmite en las facultades de derecho. Así no se debate con seriedad, no se vinculan a las normas con sus circunstancias históricas de origen ni de aplicación. Se estudian pocos fallos, y se considera muy poco la realidad en la que viven los estudiantes, que podría ser el punto de partida para que lo estudiado resulte interesante.

Muchas veces la idea de un derecho puramente formal, apolítico y sin un contexto histórico ni social se expresa en forma muy clara. Es habitual escuchar en las aulas frases como: “Esa es una cuestión política, no jurídica”, o “Nosotros enseñamos el deber ser, no el ser”.

Esta pretensión de neutralidad, a menudo, sólo sirve para coartar toda visión crítica de las normas o de la realidad que ellas regulan. Ello tiene consecuencias sobre la posibilidad de conocimiento y sobre la conducta posterior de los

¹⁰ Kelsen, Hans, *Teoría pura del Derecho*, trad. R. Vernengo, UNAM, México 1983, p. 15 y siguientes.

abogados, cuando deban enfrentarse a la realidad, que rara vez coincide con los moldes de la teoría. Además genera una gran frustración personal a quienes luego de cinco o más años de estudio descubren que no cuentan con las herramientas mínimas para ejercer su profesión, la cual deben aprender a la sombra de algún operador más experimentado.

Por el contrario, estoy convencido que el futuro abogado debe no sólo dominar la técnica para realizar una demanda de daños o solicitar una excarcelación, sino que debe ser capaz de formular una mirada crítica sobre los instrumentos que manipula y sobre la realidad en que opera.

Para poder brindar una mejor solución al conflicto, no basta con conocer la norma específica que ha de aplicarse, sino una visión de conjunto del sistema, de las reglas del juego, del papel de cada uno de los intérpretes, y de las presiones que estos sufren, así como de los intereses en juego. A pesar de las resistencias y los esfuerzos por hacer evidentes los intereses que operan bajo dichas normas,¹¹ las cuestiones jurídicas muchas veces se plantean divorciadas de la realidad en la que se desarrollan.

Si, por ejemplo, un abogado entiende que un problema de violencia doméstica se “soluciona” mediante una orden de restricción que impida al hombre golpeador acercarse a su víctima, caerá en una simplificación que puede llegar a ser mortala¹² para su cliente.

De allí la importancia que tiene la labor de la Abogacía como profesión, y la justificación del interés público en la adecuada capacitación para la prestación del ejercicio profesional. Como señala Flores (citando a Frankfurter, profesor de la Facultad de Derecho de Harvard y presidente de la Corte Suprema de los Estados Unidos de América): “A final de cuentas, el Derecho es lo que los abogados son. Y el Derecho y los abogados son lo que las facultades de Derecho hacen de ellos”.¹³

¹¹ Ver Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002; Agamben, Giorgio, *Estado de excepción*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2005.

¹² En todo el sentido de la palabra.

¹³ Flores, Imer B. “Prometeo (des)encadenado: La enseñanza del Derecho en México”, Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 4, N° 7, 2006, p. 80.

Aportes para posibles soluciones al problema planteado

Un posible punto de partida es definir cuál es el modelo del profesional que la Facultad de Derecho debe formar. Entiendo que la Universidad, que en la República Argentina otorga un título habilitante,¹⁴ debe formar verdaderos abogados y no limitarse a la mera repetición de contenidos ya elaborados, algunos de ellos hace mucho tiempo.

En Argentina, la formación académica del abogado no se encuentra diferenciada de la habilitación para el ejercicio de la profesión.

A partir del año 1995, en la Argentina y por imperio de la Ley N° 24521 se formuló una nueva regulación nacional de la enseñanza superior, dentro de la que se hallan comprendidas las universidades públicas y privadas. Por lo tanto, no hay posibilidad de ejercicio profesional sin título habilitante (artículos 29 y 42 de la Ley N° 24521).

Corresponde a las instituciones universitarias otorgar los grados académicos y los títulos respectivos (artículo 29, inc. j), atribución que les pertenece con carácter exclusivo (artículo 40). Dichos títulos deben tener reconocimiento oficial del Ministerio de Cultura y Educación para disfrutar de validez (artículo 41). Los diplomas certifican la formación académica recibida y habilitan para el ejercicio profesional en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias en las que ejerce el matriculado (artículo 42).¹⁵

Una vez que el alumno obtiene su título de abogado, el único requisito para ejercer la profesión es solicitar la matrícula ante el Colegio de Abogados donde pretende desempeñarse. Esta matriculación no conlleva ningún tipo de evaluación de sus aptitudes para el ejercicio de la profesión, de donde resulta que la mera obtención del título genera una presunción de idoneidad.

El sistema difiere del que se utiliza en otros países como Brasil o Estados Unidos, donde es necesario rendir y aprobar un examen —muy estricto— ante los Colegios o Barras de Abogados. Algunos autores como Morello se han pronunciado por un ciclo complementario posterior a la obtención de la Licenciatura en Derecho. Este ciclo, que el jurista platense considera análogo a la residencia

¹⁴ A diferencia de otros países, como Estados Unidos, donde es necesario aprobar un examen ante el Colegio de Abogados para estar habilitado para ejercer la profesión.

¹⁵ Ampliar en Salerno, Marcelo U., “Notas sobre el régimen jurídico de la abogacía”, en ED 186-1260.

médica, debería ser de intensa capacitación práctica ante casos concretos, confección de escritos, preparación de la prueba, ejercitación en medios alternativos de resolución de conflictos, entre otras habilidades.¹⁶ Además, Morello propone exámenes periódicos (cada cinco o siete años) para verificar la idoneidad de los abogados para el ejercicio de la profesión.¹⁷

La respuesta que parece simple y obvia tiene, sin embargo, consecuencias muy importantes. Si, como dije, la función de una facultad de derecho es la formación de abogados idóneos para el ejercicio de su profesión, el futuro profesional debe ser entrenado en una serie de destrezas que le permitan defender adecuadamente los intereses que le serán confiados.

Entre estas habilidades están el conocimiento de ciertas reglas básicas, de principios de aplicación del derecho, elaboración de estrategias, estabilidad emocional y conocimientos de la realidad sobre la que ha de operarse, entre las más importantes.

Estoy convencido de que los abogados somos operadores del conflicto. Nadie consulta un abogado por curiosidad o como un ejercicio literario. Siempre existe un conflicto, al menos uno potencial o latente, un accidente de tránsito, una deuda impaga, un caso criminal, una eventual demanda filiatoria, un posible juicio sucesorio, etc.

En definitiva, el derecho opera como un mecanismo de solución de dichos conflictos, a través de complejos procesos que requieren la intervención de los abogados para la mejor atención de los intereses en juego. Como peritos en derecho, los abogados son los encargados de asesorar o gestionar esos intereses en disputa, y pueden ayudar a resolver o complicar, más aún, la tensión entre intereses particulares o colectivos. En palabras de Carrió son “individuos adiestrados en el uso de la herramienta de paz social que llamamos Derecho”.¹⁸

Esta visión, sin embargo, no es la que habitualmente se brinda desde las aulas universitarias. El Derecho aparece habitualmente enseñado como un sistema coherente, sin lagunas y completo. Del mismo modo, se incentiva un estudio memorístico de reglas que pueden llegar a cambiar en cualquier momento, dejando de lado —o reduciendo a mínimas expresiones— las referencias a la práctica.

¹⁶ Morello, Augusto M., *Los Abogados*, 2da. ed. ampliada, Librería Editora Platense, La Plata, 1993, p. 243. En contra de los sistemas de examen posterior para la habilitación, Gozáini, Osvaldo, *La enseñanza del Derecho en Argentina y Latinoamérica*, Ediar, Buenos Aires, 2001.

¹⁷ Morello, Augusto M., *Los Abogados...*, p. 41.

¹⁸ Carrió, Genaro, “Sobre las creencias de los juristas y la ciencia del Derecho”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 1 N° 2, 2003, p. 25.

La ciencia en general, y la ciencia jurídica en particular, han padecido durante siglos distintas pretensiones de verdad absoluta. La idea de que nunca podemos llegar a saber con certeza parecía inadmisibles para muchos de los sistemas mayoritariamente aceptados por la comunidad científica, con excepción de algunos escépticos extremos.

Como destaca Popper, el hecho de que nunca podamos saber, esto es conocer con certeza, no quiere decir que la verdad no exista. El camino que se abre es el ampliar permanentemente nuestros conocimientos, a través de una tarea permanente de elaboración y evaluación de los mismos (teoría de la aproximación a la verdad).

Este proceso debe encararse asumiendo que nuestras teorías son conjeturas, que por más sólidas que parezcan, constituyendo la ciencia del momento, pueden ser eventualmente objeto de una refutación (falsación). Porque aquello que no puede ser refutado no es científico. Así, cada descubrimiento de un error constituye un avance real del conocimiento, una aproximación más a la verdad, que nunca alcanzaremos con certeza.

Esta concepción, implica una apertura mental al cambio y a la incertidumbre. Su aceptación es un camino que Popper expone como una verdadera teoría no autoritaria del conocimiento.¹⁹

Von Wright señala que cualquier posición que pretenda ser superadora deberá trascender los argumentos del punto de vista opuesto, pero que esta superación rara vez significa solamente refutación, sino que muchas veces involucra una aceptación parcial de la posición opuesta.²⁰ De este modo se puede hablar de progreso en filosofía, aun cuando no existan modos de resolver los desacuerdos básicos.

Instituciones jurídicas que parecían inalterables fueron modificándose con paso del tiempo y la evolución de las ideas jurídicas. Sólo a título de ejemplo, puede considerarse como han mutado el concepto de familia, el de propiedad o el de la soberanía del Estado.

Por eso, y a los fines de la mejor comprensión del fenómeno jurídico es necesaria una complementación de ambos enfoques, que no son incompatibles,

¹⁹ Popper, Karl, *La Sociedad Abierta y sus enemigos*, Ed. Paidós Básica, 1ª edición en esta presentación, 2010, p. 669 y ss.

²⁰ Citado por Ferrajoli, Luigi, *Epistemología y Garantismo Jurídico*, Dist. Fontamara, México, 2004, p. 8.

sino sólo insuficientes por sí solos. Es necesario, entonces, integrar ambos modelos para advertir qué ordenan las normas (verdad jurídica) y qué ocurre en la realidad (verdad factual).²¹

Conclusiones

La enseñanza del Derecho, y en especial la del Derecho Público y Administrativo, es una cuestión de interés social, ya que sin abogados idóneos no es posible el correcto funcionamiento del sistema de justicia.

Los docentes que tienen la responsabilidad de intervenir en la formación de los futuros profesionales deben tener claros, para sí y para terceros, cuáles son los presupuestos epistemológicos que asumen como válidos.

Es necesario que estos presupuestos epistemológicos, así como las situaciones particulares respecto de la formación, los intereses y los valores de los docentes sean exhibidos y puestos de manifiesto.

A lo largo de su paso por las escuelas de Derecho, los futuros abogados deben entrenarse en las habilidades que le permitan el posterior ejercicio profesional. En este entrenamiento, no debe omitirse, por su importancia, la consideración de las cuestiones ideológicas y políticas subyacentes en el conflicto jurídico.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, *Estado de excepción*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2005.

Álvarez Nakawa, Alexis, “Acerca de la educación jurídica argentina: algunos aportes desde la pedagogía crítica para una docencia ‘entre las grietas’ de la pedagogía jurídica dominante”, en *Universidad y conflictividad social*, Pitlevnik, Leonardo (compilador), Didot, Buenos Aires, 2012.

Andruet, Armando S. (h), *Teoría general de la argumentación forense*, Alveroni Ed., 3ra. Reimpresión, Córdoba, 2013.

Carrió, Genaro, “Sobre las creencias de los juristas y la ciencia del Derecho”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 1 N° 2, 2003.

Ferrajoli, Luigi, *Epistemología y Garantismo Jurídico*, Dist. Fontamara, México, 2004.

²¹ Ídem, p. 67.

Flores, Imer B. “Prometeo (des)encadenado: La enseñanza del Derecho en México”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 4, N° 7, 2006.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

Gordillo, Agustín, *Tratado de derecho administrativo y obras selectas*, 10ª ed., Buenos Aires, F.D.A., 2009.

Gozaini, Osvaldo, *La enseñanza del Derecho en Argentina y Latinoamérica*, Ediar, Buenos Aires, 2001.

Kelsen, Hans, *Teoría pura del Derecho*, trad. R. Vernengo, UNAM, México 1983.

Morello, Augusto M., *Los Abogados*, 2da. ed. ampliada, Librería Editora Platense, La Plata, 1993.

Nieto García, Alejandro, *Derecho Administrativo Sancionador*, 5ta. Edición totalmente reformada, Tecnos, Madrid, 2012.

Pitlevnik, Leonardo, “Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del derecho penal en la universidad pública”, en *Universidad y conflictividad social*, Pitlevnik, Leonardo (compilador), Didot, Buenos Aires, 2012.

Popper, Karl, *La Sociedad Abierta y sus enemigos*, Ed. Paidós Básica, 1ª edición en esta presentación, 2010.

Salerno, Marcelo U., “Notas sobre el régimen jurídico de la abogacía”, en ED 186-1260.