

Formación inicial de jueces en Brasil: un análisis de las concepciones educativas

Formação inicial de juízes no Brasil: uma análise das concepções educacionais

Initial training of judges in Brazil: an analysis of educational concepts

[Michelle Ariane de Lima Seabra](#)  [Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira](#) 

Destacados

La formación inicial de jueces ha evolucionado articulando demandas formativas concretas y cambios institucionales históricos.

Las diferentes concepciones educativas coexisten en las escuelas porque responden a condiciones históricas y materiales específicas.

La formación inicial es el resultado de la interacción entre los modelos educativos y los contextos materiales de cada período.

Resumen

Este estudio analiza la influencia de los conceptos educativos en el curso de formación inicial para la magistratura desde la perspectiva del proceso histórico de dicho curso en Brasil. Como problema de investigación, se buscó investigar cómo las escuelas preparan a los jueces para ingresar en la carrera, examinando la manifestación de los conceptos educativos en el curso de formación inicial. La investigación adoptó el enfoque del materialismo histórico-dialéctico, con un enfoque cualitativo y de tipo estudio de caso, utilizando la investigación bibliográfica, documental y entrevistas semiestructuradas. Las categorías de análisis se elaboraron según Bardin (2016) y se interpretaron con el apoyo de las categorías de contradicción, mediación y totalidad, según Cury (1995) y Kuenzer (2005). Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto la naturaleza contradictoria que puede asumir la educación escolar. Si bien, desde cierta perspectiva, puede restringir el desarrollo de ciertas potencialidades humanas, en su totalidad puede favorecer la construcción de conocimientos más elaborados.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Educación y trabajo. Formación profesional. Jueces. Formación inicial.

Recibido: 13/04/2025
Aceptado: 06/01/2026
Publicado: 04/02/2026
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202657870>

| Introducción

La llegada de la modernidad y la introducción del modo de producción capitalista provocaron profundas rupturas en la estructura social, generando graves problemas sociales, como el aumento de la pobreza y la desigualdad, la urbanización descontrolada y el surgimiento de conflictos sociales cada vez más complejos causados, principalmente, por la acumulación de capital.

A medida que estos desequilibrios se agravaban, el Estado adoptó una postura más activa para mediar en las tensiones sociales que se estaban instalando. Para ello, este proceso de intensas transformaciones en la vida social fue acompañado por la consagración de derechos fundamentales, percibidos como esenciales para la existencia humana y con fuerza de norma constitucional. Este fenómeno histórico-jurídico se conoció como constitucionalismo moderno. Con ello, el Estado, a través del Poder Judicial, comenzó a interferir de manera regular y significativa en las opciones políticas de los demás poderes, asumiendo una postura proactiva en la concretización de derechos orientados al alivio de las desigualdades, para garantizar el mantenimiento de la estructura política, social y productiva vigente.

La complejidad de las relaciones sociales, sumada a la densidad normativa de los principios consagrados en el texto constitucional, pasó a exigir a los jueces la adquisición de conocimientos capaces de responder a las demandas de una sociedad en constante cambio, valiéndose de una visión más precisa de la realidad. Es en este contexto histórico que surgen las instituciones educativas dedicadas, específicamente, a la formación y preparación profesional de los jueces.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en vista de las innumerables violaciones de los derechos fundamentales de la persona, se acentuó la preocupación por la formación profesional para el ejercicio de la jurisdicción. Gonçalves (2014) destaca que la formación profesional de los jueces tuvo que revisarse debido a las violaciones de derechos ocurridas durante el conflicto, especialmente ante las «[...] consecuencias prácticas a las que se enfrentaron los jueces del Tribunal de Núremberg, al tener que juzgar a los magistrados alemanes que aplicaron ciegamente las llamadas leyes sanitarias de la Alemania nazi [...]» (Gonçalves, 2014, pp. 9-10). Según el autor, este contexto puso de manifiesto la necesidad de «replantearse seriamente la cuestión de la educación judicial, más allá de los parámetros de la sistemática y la lógica analítica» (Gonçalves, 2014, pp. 9-10).

La creación de los primeros centros educativos dedicados a la formación profesional de jueces comenzó en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, especialmente después del Primer Congreso Internacional de Magistrados, celebrado en 1958 en Italia. En esa ocasión, se aprobaron recomendaciones que enfatizaban la importancia de la preparación adecuada de los magistrados para el ejercicio de la jurisdicción.

Japón fue el primer país en crear una institución dedicada específicamente a la formación de jueces, en 1947. En 1958, Francia fundó la École Nationale de la Magistrature (ENM), lo que influyó en otros países europeos para que crearan escuelas similares. En Brasil, el contexto de la posguerra estuvo marcado por regímenes autoritarios, lo que retrasó la consolidación de los valores asociados a la protección de los derechos fundamentales como norma constitucional. Aun así, las primeras escuelas se crearon a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980. Posteriormente, en las décadas de 1980 y 1990, se observó la expansión de estas instituciones por todo el país.

Este trabajo analizó cómo las escuelas de formación de jueces los preparan para ingresar en la carrera, centrándose en la influencia de los conceptos educativos en la formación inicial de estos profesionales. En primer lugar, se investigó el proceso histórico que condujo al desarrollo del curso de formación inicial. A continuación, se analizó la influencia de las concepciones educativas en este curso, tomando como caso de estudio la primera institución educativa creada por un tribunal de justicia en el país con el fin de preparar a los jueces para la función jurisdiccional.

| El curso de formación inicial

La construcción histórica de la formación inicial para la magistratura presenta un significado distinto del concepto de formación inicial basado en los referentes teóricos y normativos del campo educativo. Según la Ley 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional (LDB), la formación inicial de los profesionales de la educación es un requisito esencial para el acceso a la profesión, se imparte en el ámbito de la educación superior y abarca los cursos de licenciatura; formación pedagógica para graduados de otras áreas que desean dedicarse a la docencia; y segunda licenciatura (Brasil, 1996). En el caso de la magistratura, esta formación ha adquirido características propias, llevándose a cabo en el ámbito de las escuelas de formación de magistrados a través del curso oficial de formación inicial. Esta especificidad refleja enfoques distintos y redefine conceptos dentro de cada campo profesional, desplazando, en cierta medida, la centralidad de la formación académica.

De acuerdo con el artículo 93, incisos I y IV, de la Constitución federal, el ingreso a la carrera judicial se realiza mediante la aprobación de un concurso público. Tras tomar posesión del cargo, el magistrado debe participar obligatoriamente en el Curso Oficial de Formación Inicial, que se imparte inmediatamente después de su entrada en funciones. Sin embargo, para comprender plenamente el fenómeno educativo que esto supone, es esencial tener en cuenta que la formación inicial de los jueces comienza ya en la educación superior. En Brasil, esto ocurre con la licenciatura en Derecho, requisito indispensable para ingresar en la carrera, según establece la Constitución Federal. Así, la enseñanza del Derecho desempeña un papel fundamental en la formación de los magistrados, influyendo en su trayectoria desde la preparación para el concurso hasta el ejercicio de la función judicial.

Tagliavini y Gentil (2018) observan que los estudios sobre la evolución histórica de los cursos de Derecho revelan pocos cambios en las prácticas educativas de estos

cursos. Los autores destacan que los primeros cursos de Derecho se crearon con el objetivo de «formar a las élites dirigentes brasileñas, en sustitución de la formación que hasta entonces se recibía en Coimbra» (Tagliavini y Gentil, 2018, p. 140). Además, señalan que las instituciones educativas de la época no tenían como prioridad «formar buenos juristas en derecho nacional, sino formar dirigentes para un país que nacía, en un derecho trasplantado» (p. 140). Esto se debe al hecho de que las Ordenaciones Filipinas continuaron en vigor y fueron sustituidas gradualmente por el derecho nacional.

Los autores explican que las primeras facultades en Brasil «surgieron donde funcionaban instituciones religiosas: monasterios y conventos» (Tagliavini y Gentil, 2018, p. 139). Según ellos, estos factores contribuyeron a que la enseñanza jurídica brasileña heredara «en su ADN» «la influencia de Coimbra que, a través de la filosofía escolástica difundida en la educación durante años por los jesuitas, produjo una enseñanza del Derecho abstracta y esencialista, alejada de la realidad histórica y material» (Tagliavini y Gentil, 2018, p. 138).

Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho se ha caracterizado por un enfoque predominantemente dogmático y disciplinario. Tagliavini y Gentil (2018, p. 146) destacan que «el paradigma dogmático positivista del Derecho genera un método de enseñanza que puede ser adecuado en determinados momentos, pero al que no se puede reducir toda la enseñanza». Los autores también señalan que la ausencia de una formación específica para la docencia ha contribuido a la perpetuación de este modelo de enseñanza en las facultades de Derecho. Y sugieren que «los profesores de los cursos de Derecho en Brasil reprodujeron, por imitación, un modelo de enseñanza trasplantado de Coimbra a Olinda y São Paulo» (Tagliavini y Gentil, 2018, p. 146), donde se crearon los primeros cursos de Derecho en Brasil, en 1827. El curso de Olinda surgió en el Monasterio de San Benito, mientras que el de São Paulo se estableció en el Convento de San Francisco. Con el tiempo, este modelo se extendió por todo el país.

En este contexto, el desarrollo de una formación profesional específica para la magistratura representa un intento de superar las limitaciones de este modelo tradicional, adaptándolo a la dinámica de las sociedades modernas. Con la creciente complejidad de las relaciones sociales, se ha vuelto esencial que el intérprete del derecho desarrolle conocimientos que le permitan interpretar críticamente la realidad concreta. Esta necesidad se reconoce en las directrices pedagógicas de la Escuela Nacional de Formación y Perfeccionamiento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira (ENFAM), que enfatizan la importancia de una actuación judicial alineada con los retos contemporáneos. El documento destaca que «la mayor complejidad de las relaciones sociales contemporáneas exige un nuevo tipo de magistrados» (Tribunal Superior de Justicia, 2025a, p. 10), reforzando la importancia de una formación que vaya más allá del paradigma dogmático tradicional.

La revisión internacional sobre la formación de jueces pone de manifiesto que los modelos contemporáneos de formación profesional de jueces han sido profundamente influenciados por las recomendaciones de organismos

supranacionales y experiencias internacionales consolidadas. En 1996, el Banco Mundial, a través del Documento Técnico 319, por ejemplo, sistematizó las directrices para la mejora de los sistemas de justicia de América Latina y el Caribe, indicando la necesidad de una mayor eficiencia, transparencia y alineación institucional para fortalecer la confianza pública y crear entornos propicios para el desarrollo económico. El documento también destacó dos modelos internacionales de formación: el vinculado a las facultades de Derecho, típico de los países de tradición codificada, y el modelo de aprendizaje en grupo, común a los sistemas de *common law* (Banco Mundial, 1996, p. 50-51). Estas referencias contribuyeron a la difusión de parámetros comparativos y orientaron iniciativas nacionales, como la creación de la ENFAM en 2004, en el contexto de la reforma del Poder Judicial promovida por la Enmienda Constitucional 45/2004, con atribuciones normativas y de supervisión que buscaban garantizar la unidad y la coherencia de la política de formación judicial en Brasil.

El análisis comparativo con el modelo francés profundiza este panorama internacional al poner de manifiesto cómo las diferentes configuraciones institucionales moldean la formación y la actuación de los magistrados. Según el Documento Técnico 319 del Banco Mundial, los países de tradición jurídica codificada tienden a estructurar la formación judicial a través de escuelas de Derecho, supervisadas por el Ministerio de Justicia y organizadas como instituciones permanentes, con planes de estudio regulares y procesos de selección rigurosos. Este es el modelo en el que se inscribe Francia, cuya escuela oficial de formación para la magistratura está vinculada al Ejecutivo, que define las directrices para la formación de los jueces. En los sistemas de *common law*, predomina el modelo de aprendizaje en grupo, en el que el propio Poder Judicial lleva a cabo la formación mediante el intercambio directo de experiencias entre magistrados en ejercicio, sin estructuras universitarias permanentes ni planes de estudios fijos, dando prioridad a cursos orientados a problemas concretos del sistema jurídico.

Desde esta perspectiva, el caso brasileño presenta características propias. Aunque pertenece al sistema de derecho codificado, el país no ha adoptado el modelo francés de escuelas de Derecho supervisadas por el Ejecutivo, ni ha replicado el modelo de aprendizaje en grupo de los países de *common law*. En su lugar, ha consolidado un modelo híbrido, desarrollado bajo la autonomía del Poder Judicial, en el que la formación inicial y continua está estructurada por diversas escuelas vinculadas a los tribunales, bajo la supervisión nacional de la ENFAM.

La comparación con el modelo francés pone de manifiesto diferencias importantes tanto en los criterios de admisión como en la duración de los programas de formación. Ambos países aplican procesos de selección rigurosos para acceder a la carrera. Sin embargo, mientras que la escuela francesa admite a candidatos graduados en diferentes áreas del conocimiento y ofrece un curso de formación inicial con una duración aproximada de 31 meses, el modelo brasileño restringe el acceso a licenciados en Derecho con un mínimo de tres años de actividad jurídica acreditada, además de prever un curso de formación inicial de 480 horas, que debe completarse en un plazo máximo de cuatro meses. Esta organización define un

público objetivo más restringido y consolida una política de formación centrada en el Poder Judicial y estructurada, sobre todo, por la ENFAM. Por su parte, el modelo francés presenta una mayor diversidad de perfiles y un recorrido formativo considerablemente más largo, estando vinculado al Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Justicia.

En este contexto, la ENFAM opera en todo el país y es responsable de la regulación de los cursos oficiales para la magistratura, así como de la orientación pedagógica y la supervisión de las escuelas de formación de jueces. En cuanto al curso de formación inicial, su Proyecto Político-Pedagógico (PPP) establece que, «al ser un curso destinado a la formación profesional del juez que inicia su carrera, es importante que el contenido de este programa esté orientado al desarrollo de una percepción humanística e interdisciplinaria de la magistratura» (ENFAM, 2019, p. 67). Esta orientación también está presente en las directrices pedagógicas de la ENFAM, que enfatizan la necesidad de una formación «humanista e interdisciplinaria, dimensiones que orientarán las prácticas pedagógicas de formación inicial y continua promovidas por las Escuelas Judiciales y de la Magistratura» (Tribunal Superior de Justicia, 2025a, p. 9).

Actualmente, el curso de formación inicial está regulado por la Resolución ENFAM n.º 2, de 7 de enero de 2005 (Res. ENFAM n.º 2/2025). De acuerdo con la Res. ENFAM n.º 2/2025, el curso de formación inicial debe tener una carga lectiva mínima de 480 horas, que deben impartirse de forma continua en un plazo máximo de cuatro meses. El curso se organiza en dos módulos: uno «nacional», impartido por la ENFAM, y otro «local», promovido por las escuelas oficiales. El módulo nacional tiene una carga lectiva de 40 horas y su objetivo es garantizar la uniformidad y la coherencia de la formación en todo el país. El PPP de la ENFAM establece que, durante el módulo nacional, «los contenidos se tratan de manera transdisciplinaria y se integran con el humanismo y la ética, buscando la concienciación del juez en relación con su oficio y su papel en el Poder Judicial y en la sociedad» (ENFAM, 2019, p. 66). Para ello, según el texto del PPP, «los temas se organizan de manera que se garantice la integración entre el trabajo de la ENFAM y el de las Escuelas Judiciales» (p. 66). El módulo local, por su parte, cuenta con una carga horaria de 200 horas de clases teórico-prácticas, que deben respetar el contenido programático mínimo establecido en el Anexo II de la Res. ENFAM n.º 2/2025. Además, 24 horas deben destinarse al módulo de derecho electoral, cuando el curso se ofrezca en el primer trimestre del año electoral. El resto de la carga horaria se destina al desarrollo de actividades prácticas supervisadas y a temas de interés local que eventualmente no estén contemplados en los temas enumerados en el Anexo II de la Res. ENFAM n.º 2/2025.

Durante el curso de formación inicial, corresponde a la ENFAM proporcionar un «enfoque más global y a las demás escuelas un tratamiento que tenga en cuenta la trayectoria y las situaciones específicas del trabajo de los magistrados de ese tribunal» (ENFAM, 2019, p. 67). En lo que respecta a las actividades prácticas, el PPP de la ENFAM establece que «la parte práctica del curso puede consistir en actividades simuladas o judiciales, bajo la supervisión de un magistrado más experimentado» (p. 67). En general, estas actividades incluyen simulaciones,

observaciones y participaciones en audiencias, que pueden tener lugar tanto en las escuelas judiciales como en las unidades judiciales. Además, se anima a los magistrados principiantes a realizar tareas prácticas, como la elaboración de documentos procesales, incluyendo sentencias, resoluciones incidentales y despachos de mero expediente, consolidando así su formación técnica y práctica.

Estas opciones pedagógicas identificadas en los documentos de la ENFAM reflejan los conceptos educativos que guían el trabajo formativo de la institución y orientan a todas las escuelas oficiales del país. Sin embargo, la ENFAM no se creó hasta 2004, cuando se empezaron a elaborar sus directrices educativas. Las primeras escuelas de formación de jueces, por otro lado, surgieron oficialmente a finales de la década de 1970. Así, hasta la creación de la ENFAM, gran parte de la trayectoria de la formación de jueces fue conducida por las escuelas judiciales y de la magistratura, sin el acompañamiento de la escuela nacional. Entre estos primeros pasos, destaca la escuela seleccionada como estudio de caso en este trabajo, cuyo carácter pionero contribuye a la comprensión de la trayectoria histórica de la formación inicial de jueces en Brasil.

| Las concepciones educativas del curso de formación inicial

La recopilación de datos contó con la participación de exalumnos del curso de formación inicial de la escuela investigada, además de profesores de la escuela y de la ENFAM. Para ello, se utilizaron dos procedimientos de investigación: la aplicación de un cuestionario *en línea* y la realización de entrevistas semiestructuradas. En cuanto a la aplicación del cuestionario, en la investigación participaron 40 exalumnos del curso de formación inicial de la escuela que asistieron al curso entre los años 1988 y 2019. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con cuatro participantes, tres magistrados y un pedagogo. Entre los magistrados participaron: un juez y una jueza, exalumnos del curso de formación inicial de la escuela; y un magistrado de apelación, profesor en varias escuelas de formación de magistrados del país y en la ENFAM. El pedagogo entrevistado también imparte clases en varias escuelas de formación de jueces y en la ENFAM. Todos los participantes firmaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, garantizando la confidencialidad y la privacidad necesarias para la protección de sus derechos fundamentales. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación¹.

Los datos recopilados se analizaron y organizaron en categorías de contenido basadas en el método de análisis desarrollado por Bardin (2016). Siguiendo la propuesta de la autora, el análisis se estructuró en tres etapas: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, tal y como se describe a continuación.

1 El proyecto que dio origen a este artículo, registrado con el número CAAE 55989122.0.0000.0020, fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEP), según el dictamen número 5.285.526.

Cuadro 1

Etapas del análisis de contenido

Fase 1 Preanálisis	Las entrevistas se grabaron mediante la aplicación de videoconferencias WebexCisco, posteriormente se transcribieron y se guardaron en un archivo de texto. A continuación, se enviaron a los entrevistados para su validación. Los cuestionarios se registraron en <i>línea</i> a través de la plataforma Google. En esta etapa, se realizó una lectura fluida del contenido obtenido.
Fase 2 Exploración del material	Se leyó el contenido producido y se destacaron las partes que presentaban similitudes. A partir de estas anotaciones, se crearon categorías y subcategorías de análisis.
Fase 3 Tratamiento de los resultados	Las categorías establecidas fueron: planificación del proceso educativo, docentes, trabajo docente y contenido. Tras el análisis, las respuestas se clasificaron según se muestra en la Cuadro 2, identificando a continuación su incidencia.

Fuente: organizado por las autoras, a partir de las entrevistas realizadas (Seabra, 2023).

Las respuestas obtenidas se analizaron, interpretaron y categorizaron según se presenta en la Cuadro 2. La definición de las categorías de contenido se basó en las verbalizaciones de los participantes durante las entrevistas y las respuestas registradas en el cuestionario. La interpretación de los datos se basó en los conceptos adoptados en los estudios de Libâneo (2014) y Saviani (2019).

Cuadro 2

Categorías de análisis de contenido

Categoría	Subcategoría	Incidencia
Planificación del proceso educativo	Organización del curso	Intencionalidad pedagógica (7); curso de Derecho (4); actuación de la ENFAM (5); enseñanza por competencias (3)
Docentes	Composición y preparación del cuerpo docente	Sujetos (4); formación de formadores (7)
Trabajo docente y prácticas escolares	Propuesta de los educadores	Clases expositivas o teóricas (17); elaboración de decisiones y simulación de audiencias (10); metodología activa (5); etapa práctica del curso de formación inicial (7); acompañamiento psicosocial (3)
Contenido	Contenidos didácticos	Enfoque en el proceso de trabajo (11); suministro de modelos (8); enfoque crítico (9)

Fuente: organizado por las autoras, a partir de los datos contenidos en las entrevistas (Seabra, 2023).

La elaboración de las categorías buscó «articular el mundo de las relaciones sociales y productivas con el mundo de la educación» (Kuenzer, 2005, p. 72). Partiendo de esta premisa, se organizaron cuatro categorías y cuatro subcategorías, tal y como se detalla en la Cuadro 2. Tras este análisis, se pudo constatar que las categorías con mayor incidencia fueron «trabajo docente y prácticas escolares», con 42 incidencias, seguida de la categoría «contenido», con 39 incidencias. La categoría «planificación del proceso educativo» presentó 19 incidencias, y la categoría «docentes» tuvo 11 incidencias.

Con la organización de los datos, las categorías de contenido se interpretaron a la luz de las categorías metodológicas de contradicción, mediación y totalidad, basándose en los estudios de Cury (1995) y Kuenzer (2005). Para llevar a cabo este análisis, el estudio se dividió en dos momentos: el primero abordó las categorías «planificación del proceso educativo» y «docentes»; y el segundo se dedicó a las categorías «trabajo docente y prácticas escolares» y «contenido». Esta estructura permitió un análisis más profundo e integrado del objeto de estudio.

En cuanto a las categorías «planificación del proceso educativo» y «docentes», es importante destacar, en primer lugar, que, desde la Constitución de 1988, la asistencia al curso de formación inicial representa, oficialmente, los primeros pasos del magistrado en su carrera. El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la ENFAM refuerza esta característica al afirmar que el curso «es obligatorio y se realiza inmediatamente después de la toma de posesión del magistrado» (Tribunal Superior de Justicia, 2025b, p. 17). Sin embargo, es importante considerar que la formación inicial de los jueces ya era una práctica existente incluso antes de que su obligatoriedad se incorporara al texto constitucional. Antes de la Constitución de 1988, la formación ya estaba regulada por normas constitucionales e infraconstitucionales y promovida por escuelas vinculadas a los tribunales o a las asociaciones de magistrados. Incluso antes de eso, las asociaciones de magistrados organizaban reuniones periódicas con el objetivo de compartir experiencias profesionales entre magistrados experimentados y los recién incorporados a la carrera (Bacellar, 2016, p. 92).

Según las fuentes recopiladas, inicialmente la formación de los jueces se llevaba a cabo de manera intuitiva, sin una intencionalidad pedagógica claramente definida. Este carácter espontáneo perduró durante mucho tiempo, tal y como revelaron las entrevistas. El entrevistado 3 (2022, s.p.) destacó que «no había una intencionalidad clara, orientada a la formación de magistrados con el objetivo que tenemos hoy, claramente definido». Aun así, destacó que estas prácticas, «de manera intuitiva, ya se llevaban a cabo desde las primeras escuelas en Brasil». Corroborando esta visión, la Entrevistada 1 (2022, s.p.) señaló la ausencia de un «hilo conductor» en el curso en el que participó en 2007. Al recordar su experiencia, observó que el curso «se basaba mucho en la experiencia de lo que los directivos de la escuela creían que estaba funcionando en términos de formación». Según ella, «no había, en realidad, una orientación formativa ni una formación de los compañeros que nos recibían para insertar esta actividad en un itinerario formativo coherente y didáctico». Estos relatos ponen de manifiesto la falta de un enfoque pedagógico más estructurado en los primeros períodos de la formación de los magistrados.

Además, se observó que «la mayoría de las escuelas acababan reproduciendo lo que ocurría en las universidades, sobre todo porque los profesores eran los mismos» (Entrevistado 3, 2022, s.p.). Esta circunstancia hizo que los cursos realizados en ese periodo fueran descritos por los entrevistados 1 y 3 como similares a «cursos de posgrado». Al evaluar las clases a las que asistió en el curso de formación inicial, la entrevistada 1 (2022, s.p.) destacó que la experiencia «era muy similar a la que se tiene en un posgrado mal estructurado, poco

estimulante en algunos temas jurídicos más complejos». El relato del entrevistado 3 (2022) complementa esta visión destacando que había pocas diferencias entre las prácticas adoptadas en las facultades de derecho y las implementadas en las escuelas de formación de jueces.

Las fuentes de investigación también destacaron el perfil de los primeros docentes de estas escuelas, compuesto en su mayoría por «profesores magistrados que ya impartían clases en las universidades y, si eran pocos, entonces llamaban a otros profesionales» (Entrevistado 3, 2022, s.p.). El entrevistado 4 (2022, s.p.) añadió que «la mayoría de los profesores son prácticos, sin formación pedagógica» y que, en gran medida, la enseñanza del Derecho «se basa en el vertido de información, a menudo acrítica, con el objetivo de aprobar el examen de la Orden o de obtener la calificación en los concursos». Esta composición docente reforzó la influencia del curso de Derecho en la definición de las directrices educativas de estas escuelas, acercando los primeros cursos de formación inicial al concepto tradicional de educación.

Las primeras discusiones sobre la formación de magistrados, impulsadas por la obra de Bittencourt (1966), criticaban la reproducción del modelo tradicional propio de los cursos de Derecho. El autor argumentaba que la complejidad de la función jurisdiccional exige la asimilación de conocimientos intelectuales y vocacionales en contextos educativos alineados con las necesidades y experiencias de los estudiantes. En contraposición a la concepción tradicional de la educación, Bittencourt proponía que los cursos de formación de jueces adoptaran el formato de pasantía, noviciado o prácticas preparatorias. Este modelo, según él, permitiría al aspirante a la carrera «ejercer de hecho alguna profesión antes de ejercerla de derecho» (p. 61), acercando la formación a la realidad práctica de la magistratura.

Retomando la categoría metodológica de la contradicción, aquí empleada sin la intención de buscar «explicaciones lineales que "resuelvan" las tensiones entre los contrarios, sino captando la riqueza del movimiento y la complejidad de lo real» (Kuenzer, 2005, p. 65), el análisis de las fuentes empíricas, basado en el contrapunto identificado y en su historicidad, puso de manifiesto la contradicción entre las necesidades formativas percibidas por la comunidad escolar, generalmente relacionadas con las lagunas de conocimiento resultantes de los procesos de trabajo de la función jurisdiccional, y la planificación educativa, que orienta a los profesores de los diferentes componentes curriculares del curso. Esta tensión se refleja en el relato del Entrevistado 3 (2022, s.p.), quien observó que, a pesar de la intención de adoptar un enfoque más práctico, «en las clases teóricas prevalecía el protagonismo del profesor y las exposiciones, con preguntas al final».

Con la incorporación de la formación de magistrados al repertorio normativo del Estado, las escuelas comenzaron a perfeccionar sus planes, ajustándose tanto a las necesidades formativas como a las posibilidades institucionales. En este contexto, destaca el inicio de la actuación de la ENFAM, ya que, al asumir su misión constitucional, pasó a establecer normas reguladoras y directrices pedagógicas esenciales para la estructuración de la formación oficial de los jueces. Las fuentes orales confirman que la actuación inicial de la ENFAM fue decisiva

para orientar la labor educativa de las escuelas, según informaron los entrevistados 1 y 4. Según el entrevistado 4 (2022, s.p.), «fue un hito divisorio, por lo que veo las escuelas judiciales y de magistratura en dos momentos: antes y después de la ENFAM». En la misma línea, la entrevistada 1 (2022, s.p.) destacó:

[...] y ese fue el último concurso, en el que se tomó posesión en 2012, que tuvo esa formación prácticamente sin una intencionalidad pedagógica importante en su estructuración. En el siguiente concurso, el personal que tomó posesión unos seis años después, la primera promoción realizó el curso ya a la luz de la estructura de formación por competencias de la ENFAM [...].

Un aspecto importante de la labor de la ENFAM fue la implementación del programa de formación de formadores, que prepara a los magistrados para ejercer la docencia en las escuelas. El entrevistado 4 (2022, s.p.), destacó que el programa contribuyó a la construcción del sentido de unidad que buscaba la ENFAM y aportó beneficios a los programas regulados por la escuela nacional, incluido el curso de formación inicial. Según él, la formación inicial de los magistrados puede dividirse en dos momentos: «antes de recibir a los formadores formados por la ENFAM [...] y después, con los formadores que actúan en la formación inicial, ya con el bagaje teórico-metodológico de la escuela».

Al retomar la categoría metodológica de la mediación (Cury, 1995), es posible percibir cómo la actuación de la ENFAM ayudó a superar las contradicciones señaladas en los primeros informes, mediante la articulación entre dos elementos clave: (1) la atribución de la ENFAM de establecer las normas que definen los programas oficiales de formación para la magistratura; y (2) el deber de la ENFAM de orientar y acompañar a las escuelas en el cumplimiento de las directrices normativas (establecidas en resoluciones, instrucciones normativas, etc.) y pedagógicas (definidas en documentos como el PPP y el PDI). Esta articulación se mantiene cohesionada en el tiempo, principalmente a través del programa de formación de formadores, que orienta la actuación docente de acuerdo con los referentes de la escuela nacional.

El análisis sobre la influencia de las concepciones educativas en el curso de formación inicial se profundizó basándose en las categorías «trabajo docente y prácticas escolares» y «contenido». Sobre la manifestación de estas concepciones en los espacios escolares, Libâneo (2014, p. 21) observa que «las tendencias no aparecen en su forma pura, no siempre son mutuamente excluyentes, ni captan toda la riqueza de la práctica concreta». Además, el autor destaca que la manifestación de una nueva tendencia «no sustituyó a la anterior, ya que ambas coexisten en la práctica escolar» (p. 22). Esta coexistencia se pudo observar en el curso de formación inicial, con manifestaciones tanto de concepciones vinculadas a la tendencia liberal como a la progresista.

Según las fuentes recopiladas a través del cuestionario, se constató que la mayoría de los participantes asociaron las acciones educativas que experimentaron durante el curso de formación inicial con el concepto tradicional de educación. Alrededor del 55 % de los participantes respondieron que el curso se había centrado predominantemente en la transmisión de contenidos con poca participación de los

alumnos o en la realización de actividades repetitivas, como la elaboración de sentencias. Según este grupo, el trabajo docente se desarrollaba principalmente a través de clases magistrales, en las que se abordaban temas típicos de un curso de Derecho, las atribuciones de las unidades del Tribunal de Justicia y de los órganos externos, y los aspectos éticos de la conducta del magistrado. Las actividades prácticas consistían en la elaboración de sentencias y visitas a las unidades judiciales. Uno de los participantes señaló que el curso «se basaba en exposiciones mediante conferencias, con poco énfasis en metodologías activas. Cuando se daba el caso, era en contextos controlados, sin exposición a situaciones reales» (Encuestado 1, 2022, s.p.).

En la concepción tradicional, el papel de la escuela es «difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y sistematizados lógicamente» (Saviani, 2021, p. 5). Para ello, la escuela se organiza «como una agencia centrada en el profesor, quien transmite, según una gradación lógica, el acervo cultural a los alumnos. A estos les corresponde asimilar los conocimientos que se les transmiten» (Saviani, 2021, p. 6). Esta concepción se consolidó históricamente con la universalización de la educación escolar organizada por el Estado, a partir del siglo XIX, en los llamados sistemas nacionales de enseñanza (Saviani, 2021, p. 6). Así, la escuela contribuye a «la preparación intelectual y moral de los alumnos para asumir su posición en la sociedad» (Libâneo, 2014, p. 24). En esencia, la concepción tradicional sirve de base teórico-metodológica para otros enfoques educativos, reflejando, junto con las concepciones renovadas progresista, renovada no directiva y tecnicista, la tendencia liberal de adaptar a los individuos mediante la transmisión de conocimientos y valores alineados con el contexto social, político y económico vigente.

Otro enfoque identificado en las prácticas escolares fue el concepto tecnicista. Alrededor del 30 % de los participantes lo asociaron con la aplicación de conocimientos teóricos a la práctica, la transmisión de técnicas de trabajo y la puesta a disposición de modelos para su uso en situaciones reales. Un participante describió el curso como «un período provechoso en contacto con jueces más experimentados, que nos transmitieron conocimientos y técnicas adecuadas para el inicio de la carrera» (Encuestado 6, 2022, s.p.). Además, se observó que los profesores proporcionaban modelos y esquemas para facilitar la aplicación de los conocimientos en situaciones futuras. El entrevistado 2 (2022, s.p.) comentó: «esto, por ejemplo, es una metodología de práctica de su experiencia, proporcionando incluso modelos, no solo ella proporcionó modelos, varios compartieron modelos». Citó como ejemplo un manual sobre sucesiones, organizado por un juez, que reunía todo el proceso del inventario, desde la orden inicial hasta las orientaciones para los pasantes.

Saviani (2019, p. 381) destaca que el enfoque tecnicista «aboga por la reorganización del proceso educativo para hacerlo objetivo y operativo». Este modelo busca «minimizar las interferencias subjetivas que podrían poner en riesgo su eficiencia» (p. 382). Así, la transmisión de conocimientos y técnicas basada en manuales o modelos predefinidos refleja la búsqueda de una transmisión eficiente, con información precisa, objetiva y rápida. En este escenario, la transmisión de la

información se produce de forma estratégica y lógica, lo que facilita su aplicación futura sin cuestionamientos ni innovaciones. El trabajo docente, por lo tanto, se centra en los aspectos prácticos de la función judicial. Saviani destaca, además, que el enfoque tecnocrático busca «operativizar los objetivos y, al menos en ciertos aspectos, mecanizar el proceso» (p. 382). Las fuentes también señalaron que las estrategias de enseñanza se centran en el proceso de trabajo y se estructuraron sin preocuparse por la fundamentación profunda de los temas abordados. Para ilustrar esta característica, véase el siguiente extracto del testimonio del Entrevistado 4 (2022, s.p.):

[...] los cursos de formación inicial carecen prácticamente de grandes debates jurídicos, tesis, teorías, ¡no! Los jueces en formación inicial quieren saber cómo hacerlo, cómo proceder. ¿Qué hago? Quito las esposas, pongo las esposas. ¿Y si el miembro del Ministerio Público me interrumpe? ¿Y si pierdo el control de la audiencia? Así pues, el curso de formación inicial se convirtió en un momento importante para que los nuevos magistrados y magistradas aprendieran a actuar.

Estas características indican que el curso de formación inicial ha pasado de un enfoque predominantemente teórico y expositivo, centrado en la transmisión de contenidos y experiencias profesionales, a un enfoque centrado en la organización de estrategias de enseñanza que favorecen la aplicación práctica de conocimientos y procedimientos esenciales para la función jurisdiccional. El proceso de transición quedó patente en el testimonio de la entrevistada 1 (2022, s. p.):

[...] y sé que así permaneció durante varios años. En el curso, veamos, después de ese año hubo un concurso en 2008, otro en 2009, y el de 2010 siguió siendo así. El personal que tomó posesión en 2012 todavía tenía ese modelo. [...] En el siguiente concurso, unos seis años después, la primera promoción ya hizo el curso con la estructura de formación por competencias de la ENFAM.

La ENFAM adopta la enseñanza por competencias como directriz pedagógica, orientando «la educación profesional para la práctica jurisdiccional [...] mediante el desarrollo de competencias de los magistrados, a través de la formación inicial y la educación continua» (Tribunal Superior de Justicia, 2025a, p. 19). Según la entrevistada 1 (2022, s.p.), la promoción de 2016 fue la primera en tener el curso de formación inicial estructurado en este modelo de enseñanza: «se definieron las competencias que necesitaban desarrollar y las disciplinas se estructuraron en función de las competencias».

Saviani (2019, p. 437) explica que, en la década de 1960, «la adquisición de competencias como tarea pedagógica se interpretaba desde la perspectiva conductista». En este contexto, «las competencias se identifican con los objetivos operativos, cuya clasificación fue realizada por Bloom y colaboradores (Bloom; Engelhart; Furst et al., 1972; Bloom; Krathwohl y Masia, 1972)» (p. 437). Según Saviani, la introducción de la enseñanza por competencias tenía como objetivo «ajustar el perfil de los individuos como trabajadores y ciudadanos al tipo de sociedad resultante de la reorganización del proceso productivo» (2019, p. 438). Así, «en las empresas, se busca sustituir el concepto de calificación por el de competencia; en las escuelas, la enseñanza pasa de las disciplinas a las

competencias relacionadas con situaciones específicas» (2019, p. 438), con el objetivo común de «maximizar la eficiencia» (1029, p. 438).

En palabras de Saviani (2019, p. 371), dada la naturaleza conductista, los sujetos son tratados en «su forma de reaccionar al entorno natural, es decir, su *comportamiento* y no su *conciencia*». Si en la concepción tradicional el foco del proceso educativo se sitúa en el profesor y en la concepción renovada en el alumno, en el contexto educativo de la concepción tecnicista «el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios» (Saviani, 2019, p. 382). De este modo, la relación entre profesor y alumno se deriva de un compromiso técnico para garantizar la eficacia de la transmisión del conocimiento. Al comparar las concepciones asociadas a la tendencia liberal de la educación, Saviani explica que, mientras que la pedagogía tradicional se centra en el aprendizaje y la pedagogía de la escuela nueva (activa) en aprender a aprender, para la pedagogía tecnicista lo esencial es aprender a hacer (Saviani, 2019, p. 383).

Además, el análisis de las fuentes investigadas reveló similitudes entre el trabajo educativo descrito por los participantes y los conceptos renovados progresista y renovado no directivo. Estas prácticas incluían problematizaciones, simulaciones, análisis de casos y trabajos en grupo con espacios para hablar y escuchar mutuamente. Cabe señalar que el 7,5 % de los participantes que respondieron al cuestionario asociaron sus experiencias en el curso de formación inicial a estas estrategias de enseñanza. El entrevistado 2 (2022, s.p.) destacó: «En Derecho Previdencial, el profesor expuso el contenido de forma objetiva [...] y propuso una actividad activa para discutir cinco casos en grupos. Tras el debate, los grupos presentaron sus soluciones, promoviendo la síntesis y el intercambio».

Estas metodologías activas, como señaló el Entrevistado 2, remiten a la concepción renovada progresista, que valora el trabajo en grupo como esencial para el desarrollo mental (Libâneo, 2014). Según Libâneo (2014, p. 26-27), los principales elementos del método activo incluyen: la experiencia de situaciones desafiantes, el estímulo a la reflexión, el apoyo discreto del profesor y las oportunidades para validar soluciones en la práctica.

En cuanto a las concepciones vinculadas a la tendencia progresista, aunque el 7,5 % de los encuestados señaló la influencia de la concepción liberadora, las fuentes analizadas no confirmaron esta influencia. La justificación de los participantes se refirió a prácticas puntuales, como debates en grupo, rondas de conversación y clases prácticas. Tales asociaciones generaron dudas sobre la configuración de esta concepción educativa, especialmente cuando se confrontaron con otras fuentes históricas investigadas que no revelaron componentes característicos de la concepción liberadora, como la crítica social y el compromiso con la transformación social. Por lo tanto, es probable que las respuestas hayan relacionado esta concepción con aspectos específicos del trabajo educativo, como actividades en grupo, problematizaciones o reflexiones colectivas, las cuales, dentro del contexto en que fueron analizadas, se alinean más con las concepciones liberales renovadas progresistas o renovadas no directivas.

Por otro lado, algunas particularidades en el relato del Entrevistado 2 (2022) permitieron aproximaciones con la concepción crítico-social de los contenidos. Cabe destacar que el Entrevistado 2 participó en el curso de formación inicial ofrecido en 2019. De este modo, es posible que las prácticas relatadas reflejen manifestaciones más recientes de este fenómeno educativo, cuya comprensión requeriría una investigación específica. Al referirse al módulo nacional organizado por la ENFAM, el entrevistado observó que los profesores aportaron una perspectiva distinta. Según él, el módulo nacional abordó temas socialmente relevantes, con impacto en la actuación jurisdiccional, mientras que el módulo local se centró en los aspectos procedimentales del trabajo. Explicó que los contenidos del módulo nacional exigían «un análisis sociológico, antropológico, filosófico y de otras ramas del conocimiento que la formación del jurista, por regla general, no contempla de manera satisfactoria» (s.p.). Por el contrario, el módulo local se centró en la práctica, evitando las discusiones teóricas y el enfoque crítico por falta de tiempo y por la directriz pedagógica elegida:

[...] entonces, me parece que la elección que hizo la escuela y la orientación que se dio a los profesores fue evitar entrar demasiado en la literatura, en las discusiones. Siempre se llegaba a un punto más consensuado de la ley y la jurisprudencia y a la preocupación por el caso concreto, por la práctica jurisdiccional. Puedo asegurarle que ese fue el tono del curso de la escuela y tal vez fue incluso de forma intencionada, por el tiempo y todo lo demás. Y eso satisfizo las expectativas de la mayoría de los que estaban presentes. (Entrevistado 2, 2022, s.p.).

Esta diferencia también se refleja en los PPP de las escuelas. El PPP de la ENFAM da prioridad al «desarrollo de una percepción humanística e interdisciplinaria de la magistratura» (ENFAM, 2019, p. 67), mientras que el de la escuela investigada se centra en la formación técnica y ética de los nuevos magistrados.

Sin embargo, el testimonio del entrevistado 2 (2022) reveló que, aunque el módulo nacional introdujo una estrategia más emancipadora para abordar los temas tratados, su reducida carga horaria limitó la profundidad de estos análisis. Según se informó, «este tipo de debate, en una semana corta, ¿no? Es poco tiempo. Tiende a ser superficial porque no hay tiempo suficiente ni para que el profesor plantee un debate profundo» (s.p.).

Esta limitación temporal, en cierta medida, puede afectar la consolidación de los principios de la concepción crítico-social de los contenidos, que, como enfoque educativo, busca promover la construcción del conocimiento a través de un análisis valorativo y reflexivo de la realidad concreta. Su objetivo consiste en «privilegiar la adquisición del conocimiento, y de un conocimiento vinculado a las realidades sociales» (Libâneo, 2014, p. 42). Desde esta perspectiva, el trabajo docente se centra en dotar al individuo de los conocimientos esenciales para actuar en la sociedad, permitiéndole «reconocer en los contenidos la ayuda a su esfuerzo por comprender la realidad» (p. 42). Sin embargo, no se trata de los «métodos dogmáticos de transmisión del conocimiento de la pedagogía tradicional» (p. 42), sino de organizar el trabajo docente de manera que se relacione «la práctica vivida por los alumnos con los contenidos propuestos por el profesor», promoviendo una ruptura con experiencias poco elaboradas (p. 42).

Esta influencia, identificada a partir de las fuentes orales producidas, debe entenderse como una manifestación reciente del fenómeno educativo en estudio. Como ya se ha expuesto, solo se expresó en el reducido espacio destinado al módulo nacional del curso de formación inicial ofrecido en 2019. Aun así, puede indicar una tendencia para los cursos realizados en años posteriores, aspecto que merece ser profundizado en futuras investigaciones.

De este modo, el análisis de los conceptos educativos presentes en el curso oficial de formación inicial de jueces, realizado a partir de fuentes empíricas, documentales y bibliográficas recopiladas a lo largo del estudio, reveló una transición de un enfoque esencialmente tradicional a un concepto predominantemente tecnicista. Gradualmente, con el fortalecimiento de esta perspectiva, la organización de la enseñanza pasó a estructurarse en torno al desarrollo de competencias profesionales, haciendo hincapié en el proceso de trabajo, especialmente en su aspecto procedimental («cómo hacer»). Como consecuencia, la formación ofrecida se volvió esencialmente técnica, centrada en la apropiación de conocimientos procedimentales elementales de la función jurisdiccional.

Este énfasis en el aspecto técnico remite a la reflexión de Saviani (2021) sobre el proceso de construcción del conocimiento. El autor destaca que la autonomía que proporciona la educación comienza con la mecanización necesaria para la apropiación de los conocimientos elementales, que deben ser transmitidos por la escuela. Al abordar el proceso de alfabetización, por ejemplo, el mismo autor argumenta que «una vez dominadas las formas básicas, la lectura y la escritura pueden fluir con seguridad y soltura» (p. 18). Así, a medida que el alumno supera los aspectos mecánicos, puede concentrarse en el contenido y el significado de lo que lee o escribe (p. 18). Esta «liberación» se produce porque esos aspectos han sido apropiados, dominados e internalizados, pasando a operar en la estructura orgánica del individuo.

El relato del Entrevistado 2 (2022) ilustra, en cierta medida, esta dualidad, demostrando, por ejemplo, cómo la oferta de modelos y referencias puede ser un recurso esencial para los magistrados que inician su carrera, especialmente ante retos concretos, como asumir una jurisdicción con un gran volumen de procesos y demandas urgentes. Según él,

[...] el suministro de modelos, sobre todo al principio, cuando te haces cargo de una comarca, como aquí, por ejemplo [...], si no tienes ningún tipo de modelo y llegas a ese lugar, realmente te vas a encontrar en una situación desesperada. El curso proporcionó, no creo que fuera una orientación obligatoria, partía del profesor, muchos lo proporcionaron, y eso fue bueno. Por lo tanto, quería destacar que el suministro de modelos, ya sea impresos o en archivo, fue muy útil para mí y mucho más a veces incluso para los compañeros que no tenían ningún modelo. (Entrevistado 2, 2022, s.p.).

En este sentido, se observa la naturaleza contradictoria de la educación escolar, que, por un lado, puede limitar el desarrollo de ciertas potencialidades humanas al centrarse en aspectos procedimentales del proceso de trabajo, pero, por otro,

contribuye, en cierta medida, al avance del desarrollo humano, favoreciendo con ello la apropiación progresiva de conocimientos más elaborados.

| Consideraciones finales

Al retomar el problema de la investigación, que indaga cómo las escuelas preparan a los jueces para ingresar en la carrera, examinando la manifestación de las concepciones educativas en el curso de formación inicial, es esencial reconocer que las concepciones educativas son históricas y coexisten en los espacios escolares, con mayor o menor énfasis, según el contexto histórico y las condiciones materiales vigentes. En este sentido, la articulación entre fuentes historiográficas, bibliográficas y empíricas ayudó a demostrar que las concepciones educativas enunciadas en este estudio se manifestaron en las prácticas educativas del curso de formación inicial de la escuela investigada de acuerdo con el período histórico analizado.

El estudio de caso permitió percibir que el curso de formación inicial pasó de un enfoque fundamentalmente tradicional, influenciado por los cursos de Derecho, a un modelo predominantemente técnico, orientado al desarrollo de competencias profesionales. Esta transición se construyó históricamente y fue mediada por la ENFAM, que desempeñó un papel central en la reconfiguración del curso.

En este proceso, el curso de formación inicial pasó, progresivamente, a proporcionar una formación esencialmente técnica, orientada a favorecer la asimilación de los conocimientos más elementales y urgentes para el ingreso en la carrera. Estos conocimientos, a su vez, pueden conferir mayor confianza y desenvoltura al nuevo magistrado, contribuyendo a la apropiación de conocimientos cada vez más elaborados.

A pesar de este predominio, las particularidades presentes en los relatos indican la aparición puntual de elementos de la concepción crítico-social de los contenidos, lo que pone de manifiesto que en el curso de formación inicial ofrecido en 2019 las prácticas reflejan manifestaciones más recientes de este fenómeno educativo, aún restringidas al módulo nacional y que merecen ser objeto de investigaciones específicas en ediciones posteriores del curso.

Estas evidencias resaltan la naturaleza contradictoria que puede asumir la formación escolar. Si, por un lado, las escuelas de formación de magistrados fueron concebidas para capacitar a los jueces con una comprensión amplia, autónoma y emancipadora de la realidad, por otro, la investigación histórica del curso de formación inicial reveló que, en su totalidad, esta etapa de la formación profesional prioriza la adaptación de los individuos a los mecanismos del proceso de trabajo.

A pesar de ello, y de manera simultánea, al someter el proceso educativo a las prioridades de la práctica laboral, favoreciendo la incorporación de los mecanismos más básicos de la función jurisdiccional, la formación inicial también puede contribuir, en cierta medida, a la producción de nuevas condiciones (materiales y

subjetivas) que, a su vez, al conferir mayor seguridad y desenvoltura al magistrado recién nombrado, favorecen la construcción de conocimientos cada vez más elaborados.

Referencias

- Bacellar, R. P. (2016). *Administração judiciária: Com justiça*. Intersaberes.
- Banco Mundial. (1996). *Documento técnico 319: O setor judiciário na América Latina e no Caribe – Elementos para a reforma*. Banco Mundial.
<https://www.anamatra.org.br/attachments/article/24400/00003439.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, Trad.). Edições 70.
- Bittencourt, E. M. (1966). *O juiz: Estudos e notas sobre a carreira, função e personalidade do magistrado contemporâneo*. Editora Jurídica Universitária.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., et al. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais* (Vol. 1). Editora Globo.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais* (Vol. 2). Editora Globo.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2004). *Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm
- Cury, C. R.J. (1995). *Educação e Contradição: elementos metodológicos para um teoria crítica do fenômeno educativo*. Cortez.
- Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo Teixeira. (2019). *Projeto político-pedagógico da ENFAM: Diretrizes gerais para realizar e orientar a formação e o aperfeiçoamento da magistratura (Justiças Federal e Estadual)*. ENFAM.
- Gonçalves, F. J. M. (2014). *Formação e avaliação de magistrados estaduais de carreira no Brasil: Estudo com base na experiência da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará nos anos de 2006 a 2014*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32905>
- Kuenzer, A. Z. (2005). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século* (10ª ed., pp. 55-75). Vozes.
- Libâneo, J. C. (2014). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítica dos conteúdos* (28ª ed.). Cortez.
- Saviani, D. (2019). *A história das ideias pedagógicas no Brasil* (5ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2021). *Escola e democracia* (44ª ed.). Autores Associados.
- Seabra, M. A. de L. (2023). *A educação judicial no Poder Judiciário brasileiro: Perspectivas histórico-educacionais da formação de magistrados ofertada pelas escolas judiciais e da magistratura no período de 1977 a 2019* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná]. Repositório Institucional PUCPR.
<https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/363829>
- Superior Tribunal de Justiça. (2025a). *Diretrizes pedagógicas para formação e aperfeiçoamento de magistrados*. ENFAM.
- Superior Tribunal de Justiça. (2025b). *Plano de desenvolvimento institucional – PDI/2024-2028 da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sávio de Figueiredo Teixeira – ENFAM*. ENFAM.
- Tagliavini, J. V., & Gentil, P. (2018). Na busca pela impressão digital dos cursos de direito no Brasil: De Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. *Educação e Fronteiras*, 8(23), 138-163. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i23.9447>
- Teixeira, S. F. (2001, janeiro/março). As escolas judiciais no mundo contemporâneo. *Revista de Informação Legislativa*, 38(149), 5-12.
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/648>

Sobre las autoras

Michelle Ariane de Lima Seabra

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6270-5506>

Máster en Educación por la Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2023). Doctoranda en Educación por la PUC/PR (2023-2027). Servidora de la Escuela Judicial de Paraná. Miembro del grupo de investigación "Historia, memoria y formación de profesores". Correo electrónico: mihseabra@hotmail.com

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

Doctora en Educación por la Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Grupo de investigación: "Historia, memoria y formación de profesores". Correo electrónico: alboni@alboni.com

Contribución al desarrollo del texto: Autor 1 – Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Metodología, Validación, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición; Autor 2 – Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Metodología, Gestión del proyecto, Supervisión, Validación, Redacción – revisión y edición.

Resumo

Este estudo analisa a influência das concepções educacionais no curso de formação inicial para a magistratura, pela perspectiva do processo histórico desse curso no Brasil. Como problema de pesquisa, buscou-se investigar como as escolas preparam os juízes para o ingresso na carreira, examinando a manifestação das concepções educacionais no curso de formação inicial. A pesquisa adotou a abordagem do materialismo histórico-dialético, com enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, utilizando pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. As categorias de análise foram elaboradas segundo Bardin (2016) e interpretadas com apoio nas categorias da contradição, mediação e totalidade, conforme Cury (1995) e Kuenzer (2005). Os achados da pesquisa evidenciaram a natureza contraditória que a educação escolar pode assumir. Ao mesmo tempo em que, sob determinada perspectiva, pode restringir o desenvolvimento de certas potencialidades humanas, pode, em sua totalidade, favorecer a construção de saberes mais elaborados.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Formação Profissional. Juízes. Formação Inicial.

Abstract

This study analyzes the influence of educational concepts on the initial training course for magistrates, from the perspective of the historical process of this course in Brazil. As a research problem, we sought to investigate how schools prepare judges for entry into the career, examining the manifestation of educational concepts in the initial training course. The research adopted a historical-dialectical materialism approach, with a qualitative focus, of the case study type, using bibliographic and documentary research and semi-structured interviews. The categories of analysis were developed according to Bardin (2016) and interpreted with support from the categories of contradiction, mediation, and totality, according to Cury (1995) and Kuenzer (2005). The research findings highlighted the contradictory nature that school education can take on. While, from a certain perspective, it may restrict the development of certain human potentialities, it may, as a whole, favor the construction of more elaborate knowledge.

Keywords: Education and work. Professional training. Judges. Initial training.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Seabra, M. A. de L., & Vieira, A. M. D. P. (2026). Formación inicial de jueces en Brasil: un análisis de las concepciones educativas. *Linhas Críticas*, 32, e57870. <https://doi.org/10.26512/lc32202657870>

Referencia completa (ABNT): SEABRA, M. A. DE L., VIEIRA, A. M. D. P. Formação inicial de jueces en Brasil: un análisis de las concepciones educativas. *Linhas Críticas*, 32, e57870, 2026. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202657870>

Enlace alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/57870>

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasília.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

