

**Para citar este capítulo:** Carlos Alberto Lista (2006) “La educación jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas”, en Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (comp.) *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia., pp. 237-273. ISBN 958-710-058-1

## **La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas**

**Carlos Alberto Lista**

### **Introducción**

En la Argentina, en las últimas décadas, la crisis institucional del país se ha acelerado y ha adquirido nuevas modalidades. La educación universitaria y en particular la jurídica no son fenómenos ajenos a ese proceso, sino que, muy por el contrario, pueden ser vistos, según la óptica que se adopte, como resultados y componentes del mismo.

Llama la atención que los rasgos y la magnitud de la crisis de la educación jurídica no sean objeto de reflexión frecuente a pesar de la estrecha vinculación existente entre las instituciones políticas, el derecho y su enseñanza. Está aún pendiente un debate público en el que las autoridades universitarias, los colegios de abogados, las asociaciones de magistrados, la administración de justicia, los doctrinarios y juristas y con ellos otros especialistas evalúen el impacto y responsabilidad que la educación jurídica ha tenido y sigue teniendo sobre las estructuras y los procesos económicos, políticos, sociales y culturales del país en las últimas décadas.

No parece ser motivo de preocupación la función que el discurso pedagógico hegemónico, inspirado en el modelo formalista y en el análisis dogmático de textos legales, orientado a formar egresados con un perfil exclusivamente técnico-instrumental, tiene en la reproducción de una concepción jurídica resistente a la reflexión crítica y a la valoración de la ley y de las prácticas profesionales, por sus consecuencias sociales, éticas, económicas y políticas.

La ausencia de esta reflexión crítica es aún más relevante cuando se trata de la formación de los abogados, la carrera de mayor demanda social, cuyos egresados son muy influyentes en la integración de las elites del poder (De Imaz, 1965; Agulla, 1990; Böhmer, 2003). El conocimiento del derecho constituye un capital cultural muy apreciado, por su vínculo con el capital político, social y económico. En el país, la tasa de abogados en ejercicio de la profesión es una de las más altas de Latinoamérica y el interés por ingresar a las carreras de abogacía se ha mantenido constante. La demanda es la primera en magnitud entre todas las carreras que ofrecen las universidades argentinas, tanto públicas como privadas. Mientras en el año 1998 el número total de alumnos de abogacía era de 162.391, en el año 2003 la cifra alcanzó a 205.786, lo cual significa un aumento del 27% en seis años (Cuadro N° 1, Anexo).

Varias razones concurren para mantener el alto nivel de demanda de servicios educativos en el campo del derecho, entre los que podemos mencionar la salida laboral, el acceso a posiciones de poder, la ausencia de exámenes para el ejercicio de la profesión, el prestigio social y las facilidades para el estudio<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Resulta interesante destacar que las creencias y valoraciones que el ingresante tiene sobre la abogacía como profesión sufren mutaciones durante el proceso de socialización de la carrera. Es típico el “tránsito de motivaciones valorativas a

Partimos, entonces, del supuesto que la educación jurídica enfrenta en el país un prolongado período de crisis, que no es ajeno a la de la educación en general, lo que se detecta a distintos niveles, tanto institucionales y organizacionales, como en las prácticas a nivel del aula y en los vínculos entre docentes y estudiantes. Sobre estos temas, los diagnósticos son incompletos y las propuestas de solución precarias o parciales.

Para comprender las características que adquiere la enseñanza-aprendizaje de una disciplina, es preciso abordar su estudio contextualmente. Sin pretender abarcar el fenómeno en toda su magnitud y complejidad y a pesar de las dificultades que implica sintetizar las diversas dimensiones que, a distinto nivel, contribuyen a generar la situación actual, nos proponemos abordar el mismo problema desde dos perspectivas (macro y micro) que convergen hacia un aspecto particular de la educación jurídica en Argentina: la relación pedagógica entre docentes y estudiantes

La elección de esta estrategia de análisis se basa en el convencimiento que una transformación que intente superar los déficits y exageraciones de la enseñanza jurídica no se puede limitar a lo superestructural, sino traducirse en nuevas prácticas pedagógicas, el punto neurálgico del mensaje educativo a través del cual se cumple la transmisión y recepción del discurso pedagógico y con ello la formación de un tipo particular de conciencia: la jurídica.

Utilizamos datos cuantitativos y cualitativos de distintas fuentes. Los primeros están referidos a dimensiones contextuales: el volumen de la matrícula estudiantil, las tendencias del ingreso y el egreso y el retraso en la duración de las carreras; los segundos a la calidad de la enseñanza, el perfil del egresado, los planes de estudio, los contenidos de la enseñanza y las prácticas pedagógicas, en otras palabras, qué, cómo y para qué se enseña.

La primera parte de este trabajo se centra en aspectos macroestructurales que condicionan las relaciones pedagógicas y sus posibilidades de cambio. Describimos las relaciones entre universidad, estado y sociedad durante las últimas tres décadas y una de sus consecuencias: el sobredimensionamiento del ingreso y la matrícula de las carreras de abogacía, así como la organización y magnitud de la docencia.

La segunda parte está referida a algunos aspectos cualitativos de la oferta académica de los estudios de derecho, en particular las características del discurso pedagógico dominante y sus prácticas, poniendo atención en el vínculo que se establece entre docentes y alumnos en la clase, el lugar privilegiado donde se producen tales interacciones y en el que se reproduce el discurso jurídico y pedagógico jurídico.

Concluimos con reflexiones sobre algunos obstáculos para el cambio del modelo vigente y con consideraciones sobre aquellos aspectos cuya transformación resultaría indispensable para que dicho cambio fuese eficaz y duradero.

## **1. Genealogía de una crisis<sup>2</sup>**

La situación actual de la educación jurídica en Argentina es resultado de diversos factores, algunos exógenos al sistema educativo, como son los acontecimientos económicos y políticos que impactaron profundamente en la sociedad durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. Entre los endógenos se destacan la política que el estado ha seguido con relación a la enseñanza, en particular la pública y la reacción o falta de reacción de las propias universidades estatales y dentro de ellas, de las facultades de derecho, frente a la crisis en las que se encuentran sumidas.

---

motivaciones instrumentales” (Tessio Conca, 2003), reflejo de la influencia de un discurso pedagógico que inhibe la crítica y pone el acento casi exclusivamente sobre aspectos técnicos de la profesión.

<sup>2</sup> La descripción contenida en esta sección es una síntesis actualizada de un trabajo previo del autor (Lista, 2001)

El impacto producido por los acontecimientos políticos y económicos sobre el sistema universitario condujo a cambios sustantivos que afectaron negativamente la calidad de la enseñanza pública de nivel superior. Si bien esto ha sido común a todas las carreras, tiene un impacto particular en la enseñanza jurídica, por su estrecho vínculo con las prácticas políticas. En el marco de cada escenario socio-político el estado asignó a la educación superior distintos papeles y funciones, los que en su conjunto contribuyen a explicar algunos de los principales rasgos que definen la situación actual.

Argentina es un país de discontinuidades y esto se observa en la política seguida por el estado con relación a la educación superior universitaria. Es también un país de contrastes, lo que se refleja en el tratamiento dado a las universidades y dentro de ellas a la enseñanza jurídica. La política universitaria argentina es y ha sido marcadamente cíclica, respondiendo a la orientación que los sucesivos gobiernos adoptaron respecto a la sociedad.

### **1.1 Control y represión (1976-1982)**

Durante el período del régimen militar, la política seguida por el estado con relación a la educación superior estuvo orientada hacia el achicamiento y control de la universidad pública, lo cual se vehiculizó especialmente a través de tres tipos de medidas: a) la represión por motivos ideológicos, tanto de personas, como a través de planes y programas de estudio; b) la reducción de la matrícula mediante el establecimiento de cupos y exámenes de ingreso restrictivos y la rigidización de las condiciones para el mantenimiento de la condición de alumno y c) la no creación de nuevas instituciones universitarias, tanto públicas como privadas.

La política adoptada respecto al acceso a la universidad, acompañada de un manejo fuertemente autoritario de la misma, ajeno a los intereses y criterios académicos, tuvo un fuerte impacto sobre el ingreso anual de nuevos estudiantes y sobre la matrícula, ya que ambos se contraen, sobre todo en los primeros años de la dictadura. Frente a este clima enrarecido y persecutorio, la sociedad reacciona reduciendo la demanda, lo cual contribuye a fortalecer el perfil de una universidad poco dinámica, cuantitativa e ideológicamente controlada y subordinada a los objetivos y estrategias del régimen militar.

### **1.2 Apertura y permisividad (1983-1989)**

Con el reestablecimiento de la democracia en Argentina se produjo una comprensible reacción frente a este modelo de gestión, entre ellos a la política del ingreso con cupos. Coincidimos con Chiroleu (1999) cuando afirma que el gobierno del Presidente Alfonsín (1983-1989) “asume como ejes articuladores de la política sectorial el logro de *autonomía y democratización externa e interna* en las instituciones [universitarias]”<sup>3</sup>.

Se opera un doble proceso de cambio, opuesto a las tendencias anteriores. Por un lado, una transformación cuantitativa sin precedentes de la universidad, caracterizada por el ingreso sin condiciones y el aumento de la matrícula, que se basa en el principio de igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior por parte de los egresados de nivel medio (ingreso directo). Por otro lado, hacia adentro de las universidades se produce una transformación cualitativa igualmente significativa, como fue el aumento de la libertad y la paulatina recuperación de la participación democrática en el ámbito educativo.

Ambos cambios, si bien liderados por el gobierno nacional, fueron resultado de presiones sociales y políticas del momento, después de un largo período de dictadura. El estado, a través del gobierno, responde a ellas afirmando su función de proveedor de la educación pública superior. Más allá del diagnóstico de la situación educativa y de las intenciones expresadas por el gobierno nacional sobre el alcance de la transformación que se quería operar a nivel

---

<sup>3</sup> Itálica de la autora.

educativo, quedaron, como era de esperar, varios aspectos pendientes, entre los que se destaca la igualdad en el acceso a los conocimientos, a la permanencia efectiva en el sistema educativo y en los logros educativos, aspectos todos estos vinculados a la calidad y el rendimiento educacionales<sup>4</sup>.

### **1.3 Eficiencia y evaluación (1990-1999)**

A partir de 1989 se inicia el gobierno del Presidente Menem, y con él un nuevo período en la conducción universitaria que toma como eje central el principio de eficacia y que abarca toda la década del noventa.

La economía se estabiliza bajo el signo del neoliberalismo globalizante entre cuyas características dominantes figura la reforma del estado, que se imponen como condición para el acceso a créditos internacionales aplicados al financiamiento de la función pública.

Al menos tres aspectos caracterizan a la política universitaria de este período. Primero la apertura de nuevos centros universitarios<sup>5</sup>: once de gestión estatal<sup>6</sup> y veintidós de gestión privada<sup>7</sup>, con gran expansión del nivel de posgrado<sup>8</sup>. La apertura de tales centros no siempre respondió a criterios de eficacia sino, con frecuencia, a intereses políticos locales y en especial, al intento del gobierno de reducir la influencia política ejercida por las universidades públicas manejadas por la oposición, entre las que figuran las de mayor peso cuantitativo, como son las universidades de Buenos Aires, La Plata y Córdoba.

Un segundo aspecto que caracteriza la política universitaria de este período de gobierno consiste en el fortalecimiento de la evaluación institucional<sup>9</sup> y la actividad docente, aun cuando, por razones macro económicas, se mantiene el congelamiento de los salarios, los que son complementados en algunos casos, por un sistema de premios o incentivos<sup>10</sup>.

Entre los criterios de calidad institucional promovidos figuran, de manera destacada, el acortamiento de la duración formal y real de las carreras, la limitación del ingreso como medida para reducir el volumen de la matrícula, la disminución de la deserción y el establecimiento de formas más eficientes de control académico, tanto de docentes como de alumnos, para mejorar el desempeño de los primeros y el rendimiento de los segundos. Asimismo, desde el nivel central, se promueve la búsqueda de formas complementarias de financiamiento educativo. Como resultado de este impulso se realizan varias reformas de planes de estudio de abogacía, que sustantivamente no generan cambios profundos, pues se mantiene la vigencia del mismo discurso pedagógico cuyo soporte es el poder de los

---

<sup>4</sup> Estos temas problemáticos, entre otros, fueron admitidos tanto por la Secretaría de Educación, como por la dirección de la Federación Universitaria Argentina FUA. (ver Chiroleu, 1999, p. 83).

<sup>5</sup> Las once universidades públicas creadas en la década 1989-1998 representan el 28% del número actual. En el período 1959-1969 se crean las primeras diecinueve universidades privadas. Después de casi veinte años (1970-1988) en los que no aparece ninguna otra, en el período de siete años, que coincide con la primera mitad de la década del noventa (1989-1995), surgen veintidós (53,7% del total de las actualmente existentes).

<sup>6</sup> Formosa, General San Martín, General Sarmiento, La Matanza, Lanús, La Patagonia San Juan Bosco, La Rioja (nacionalizándose la Universidad Provincial), Provincial de la Patagonia Austral, Quilmes, Tres de Febrero y Villa María. Durante la presidencia de Duhalde, en el año 2002, primer año de la debacle económica del país, se crean otras dos universidades, la de Chilecito y la de la Provincia de Buenos Aires (MECT, 2004).

<sup>7</sup> Abierta Interamericana, Atlántida Argentina, Austral, Barceló, Blas Pascal, CEMA, Centro Educativo Latinoamericano, Champagnat, Ciencias Empresariales y Sociales, Cine, Concepción del Uruguay, Congreso, Cuenca del Plata, Empresarial Siglo XXI, Favaloro, Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino, Flores, Maimónides, Marina Mercante, Palermo, San Andrés y Torcuato Di Tella (MECT, 2004).

<sup>8</sup> En adelante, al referirnos a ambos sectores educativos, utilizaremos los términos “público/a” o “estatal” y “privado/a”. Completan el sistema universitario argentino una universidad provincial, la Autónoma de Entre Ríos (2001), una extranjera, la de Bologna (2001) y una internacional, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 1989).

<sup>9</sup> Creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

<sup>10</sup> A mediados de la década del noventa se crea un programa nacional de incentivos para docentes-investigadores que enfatiza y aspira estimular las actividades de investigación de los docentes, a través de una retribución no incorporada al salario que premia su desempeño. Los aspirantes que ingresan a dicho programa son evaluados y categorizados periódicamente en una escala de cinco categorías.

profesionales. Más orientados a la modernización de la enseñanza jurídica, los contenidos son objeto de un *aggiornamento* y la estructura de gobierno y gestión se mantiene inalterada.

El tercer aspecto consistió en la reaparición de mecanismos de control del acceso a la universidad estatal, proceso que se dio de manera espontánea y como una forma de adaptación frente a la demanda social creciente y sostenida por ingresar a algunas de estas carreras, entre las que se destaca la de abogacía. En la mayoría de los casos, la implantación de cursos o exámenes de ingreso se realizó sin abandonar explícitamente la modalidad de ingreso directo, tal como ocurrió, entre otras, en las de mayores dimensiones, como las de Buenos Aires y Córdoba. La primera instituye, por ejemplo, la modalidad de un Ciclo Básico Común (CBC), la que en opinión de algunos autores (Mignone, 1988; Pérez Lindo, 1989), más allá de sus objetivos académicos cumple la función de limitar el ingreso directo.

Así como el modelo autocrático de los regímenes militares fue reemplazado por el discurso y las políticas democratizantes del primer gobierno constitucional, ambos fueron a su vez reemplazados, por el discurso y las políticas que reivindican la calidad académica. La legitimidad de este objetivo quedó instalada en la sociedad, aunque los resultados no se lograron plenamente, no solo por la estrategia elegida por las autoridades nacionales, sino, en gran medida por la resistencia de las universidades opuestas a esa política o simplemente resistentes al cambio.

Tal como había ocurrido antes, el discurso oficial del segundo y tercer períodos democráticos abundó en afirmaciones sobre la necesidad de una educación superior más equitativa orientada a equilibrar las desigualdades de la estructura social, aún cuando, paradójicamente, la política económica adoptada se orientó hacia la producción de mayor inequidad en la distribución y la apropiación de la riqueza.

Si bien no se produjo una reducción de la masividad, ni un sinceramiento de la universidad sobre sus exageraciones y déficits, al finalizar el período del Presidente Menem, quedó transparentada la necesidad de una mejora de la calidad educativa que asegure un desempeño más eficiente de alumnos y docentes, un nivel de formación de los egresados que garantice un mínimo de calidad y en lo que hace a la educación estatal, una utilización más racional de los recursos públicos destinados a la educación.

#### **1.4 La crisis del año 2001 y su proyección actual**

Esta es una etapa abierta que se inicia durante el gobierno del presidente radical De la Rúa. Durante su gobierno, a fines del año 2001 se precipita un colapso económico sin precedentes, que genera la caída del gobierno, inestabilidad política y social, una sucesión de breves períodos presidenciales, hasta que en las elecciones del año 2003 asume Néstor Kirchner, un nuevo presidente peronista. En el marco de una situación social, política y económica volátil, la educación universitaria no constituye un área prioritaria. La política es de mantenimiento del statu quo; no innovar, mantener a la universidad pacificada y a los intereses corporativos internos satisfechos, parece ser la principal preocupación gubernamental en materia de educación superior. Por su parte, las autoridades de las universidades, en particular las estatales, responden de igual manera, con aparente indiferencia frente a la crisis económica y política del país y a la de su propia realidad.

En las facultades de derecho las promesas de una enseñanza democrática, más eficiente, razonable, más orientada hacia la satisfacción de necesidades sociales y adaptativa a los requerimientos del campo laboral permanecen incumplidas. Las universidades públicas siguen produciendo la transferencia gratuita de recursos humanos formados en docencia e investigación hacia las universidades privadas, descuidan el desarrollo del posgrado y la investigación, se encierran en *slogans* que han perdido vigencia y que sirven para proteger intereses corporativos y sectoriales y mantienen el nivel de grado sobredimensionado en el

que se prioriza la contención social de los jóvenes por sobre su formación académica. La labor docente se precariza aún más tanto en lo económico, como en lo profesional y a nivel de gobierno académico se reproduce el clientelismo y la demagogia que caracterizan a la política argentina.

Las universidades privadas, regidas por la lógica del mercado, crean y adaptan su oferta para satisfacer demandas y necesidades que las carreras públicas no atienden, o aún más, que a veces generan. De todos modos, la enseñanza privada no ha introducido cambios sustantivos en la educación jurídica, más allá de innovaciones pedagógicas que pretenden hacerla más atractiva y eficiente. Con mayor capacidad de contención de los estudiantes, trabajan más sobre algunas disfunciones y debilidades de la enseñanza pública, que en pos de la generación de verdaderas alternativas educativas. Inspiradas en el mismo discurso jurídico que la educación pública, la educación privada contribuye a reproducir el modelo dominante, mejorándolo -sólo en algunos casos- en aspectos meramente técnicos.

## **2. La magnitud cuantitativa de la crisis**

Las sucesivas políticas estatales en materia de educación universitaria han repercutido sobre la composición y dimensiones de la enseñanza jurídica. Abordamos tres aspectos: la relación numérica entre la educación de gestión pública y la de gestión privada, la proporción entre matrícula-ingreso-egreso y las dimensiones del cuerpo docente en comparación con el de la matrícula estudiantil.

Nuestro interés se debe, en primer lugar, a la capacidad que conserva el estado en orientar y reorientar la formación universitaria, en particular la jurídica, articulada con la influencia que pueden ejercer las universidades, facultades y carreras en ejercicio de su autonomía. En segundo lugar, reparamos en el proceso de crecimiento de la matrícula estudiantil y de los docentes de las carreras de abogacía, por el fuerte condicionamiento que impone a la calidad de la enseñanza y a las posibilidades de su mejoramiento y transformación.

### **2.1 Público y privado**

La enseñanza pública tuvo y sigue teniendo en Argentina un fuerte predominio en relación a la privada, aun cuando en la década del noventa, durante las presidencias de Carlos Menem, este último sector tuvo un marcado crecimiento. Actualmente el sistema se compone de setenta y nueve universidades, treinta y ocho públicas o estatales y cuarenta y uno privadas. De las primeras, diecisiete poseen carreras de derecho a nivel de grado, mientras que en las privadas el número alcanza a treinta y uno.

Una de las diferencias centrales es la magnitud de la matrícula: en el año 2003 el número total de estudiantes matriculados en las universidades públicas o estatales era de 1.251.444 (86%), mientras que en las privadas dicho total alcanzó a 209.334 (14%) (MECT, 2004). Algo similar ocurre en la enseñanza jurídica: en el año 2003, la matrícula estudiantil de las carreras de derecho era de 205.786 alumnos sobre una población nacional de 37.031.082 (Censo Nacional de Población y Vivienda 2001). Durante todo el sexenio 1998-2003, a las universidades públicas les correspondió el 80% de la matrícula total de alumnos de derecho, tendencia que aún se mantiene (Cuadro N° 1, Anexo).

Ahora bien, ¿cómo se llega a tales magnitudes? Chiroleu (1999, p.127) expresa que “la política de admisión demuestra ser una construcción histórica fuertemente enraizada en las características de las respectivas estructuras sociales y sobre todo, en el tipo de relación planteado entre estado sociedad y universidad, es decir en la forma en que son encauzadas las demandas sociales”. Se puede sostener, asimismo, que el egreso y la matrícula de una carrera son también históricamente contruidos a partir de políticas enraizadas en la misma relación. En lo externo, estas dimensiones están vinculadas a la relación entre demanda y oferta

educativa y en lo interno, sus variaciones son modificatorias de los procesos y estructuras institucionales en los que se desarrolla la enseñanza jurídica.

En lo que hace a la educación jurídica a nivel público, en los últimos treinta años, las políticas estatales y la orientación de las instituciones universitarias sobre el ingreso, la matrícula y el egreso de las carreras de abogacía han respondido a tendencias pendulares. En este aspecto, Argentina no ha mantenido una política de estado sobre la universidad, sino que los sucesivos gobiernos han respondido a situaciones coyunturales, cada uno de ellos con una actitud fundacional. Las decisiones no están basadas en criterios racionales y razonables y la oferta educativa es resultado de la demanda y no de necesidades del mercado ocupacional.

De todos modos, es preciso resaltar que las decisiones del estado nacional son de gran peso en materia de educación superior en general y jurídica en particular, debido al menos a dos factores. Por un lado, el peso cuantitativo de la educación pública es mucho mayor que el de la privada y por el otro, la concentración en manos del gobierno central de un importante poder de decisión, le posibilita establecer regulaciones a nivel nacional. Por su parte, las universidades conservan un amplio poder decisión. En el caso de las públicas, este es uno de los atributos reconocidos legalmente a estas instituciones, a partir de la Reforma Universitaria de 1918.

A pesar de ello, el estado y las autoridades universitarias de las agencias educativas poco han utilizado su capacidad decisoria para hacer frente a las demandas sociales y evitar, entre otras cosas, el sobredimensionamiento de las carreras de abogacía y su impacto negativo sobre la enseñanza. Ambos niveles de decisión se muestran poco dinámicos frente a los problemas que los aquejan.

## **2.2 Muchos y cada vez más**

La represión y control de los gobiernos militares produjo la “retracción” del ingreso y la matrícula de abogacía. Durante los primeros años del período democrático postdictadura (1983-1985), se pasó a un período de “crecimiento incontrolado”. Entre 1982 y 1984 la matrícula casi se duplicó y seis años más tarde ya se había triplicado, superando los 100.000 alumnos en 1988 (Cuadro N° 2, Anexo). El crecimiento rápido produjo una verdadera “explosión demográfica de estudiantes” que se debió al alto número de ingresantes anuales (Lista, 2001). En las carreras de abogacía de las universidades públicas la tasa de crecimiento de éstos fue la más alta del conjunto de carreras que ofrece la universidad argentina (idem).

Con leves variaciones anuales, el ingreso mantuvo una tendencia a aumentar; a partir de 1995 superó los 30.000 alumnos anuales en las carreras estatales, mientras que, en las privadas, durante el sexenio 1998-2003, se mantuvo superior a 9.000 estudiantes. En conjunto, en dicho período, el número de ingresantes gira en torno a los 45.000 anuales (Cuadros N° 1 y 2, Anexo).

Aunque fluctuante, la proporción del egreso en relación al ingreso es baja, sobre todo en las universidades públicas, en las que es inferior al 20%, mientras que en las privadas varía anualmente entre el 20% y algo más del 25% (Cuadro N° 1, Anexo).

En las carreras de las universidades públicas, a partir de los primeros años del período de democratización, la curva del egreso se separa de la del ingreso, tendencia que se mantuvo hasta la actualidad. En promedio, en los últimos seis años, de cada diez ingresantes egresaron alrededor de dos estudiantes. Si muchos alumnos acceden a la universidad a un ritmo constante, desarrollan su carrera con lentitud y la proporción de egresados en relación a los nuevos inscriptos es baja, la matrícula estudiantil tenderá a crecer, siempre y cuando la tasa de deserción se mantenga más o menos estable. La combinación de estos procesos produjo el engrosamiento continuo de la matrícula, la que en el año 2001 superó los 200.000 estudiantes, tomando el conjunto de alumnos de abogacía del país (Cuadro N° 1, Anexo).

Como ya se ha dicho, en las carreras de grado de las universidades públicas, la apertura y no selección de los ingresantes aparecen acompañadas por la ausencia o debilidad de los estándares para conservar la calidad de estudiante, fenómeno que también se observa en algunas universidades privadas. En muchos casos la deserción se evita eliminando requisitos académicos, con lo cual se producen dos fenómenos conexos. Por un lado, el ya observado engrosamiento de la matrícula. Por otro lado, tal grado de permisividad no necesariamente acelera el egreso, sino que genera altas tasas de retraso en la obtención del título.

En las carreras estatales, la duración programada (ideal) de los planes de estudio es de cinco o seis años y en las privadas mayormente de cinco y en sólo dos casos de cuatro años. La duración media real en ambos tipos de carreras es muy variable según la universidad, aunque en líneas generales en las privadas el retraso es algo más bajo que en la públicas.

En éstas, los alumnos, en promedio, tardan en recibirse una vez y media la duración real. Tomando los valores de quince de las diecisiete carreras, el promedio general de duración real es de 1,57. En diez de ellas los alumnos tardan, en promedio, entre ocho y casi diez años, lo cual permite inferir que muchos de ellos exceden ampliamente esa duración. En las privadas, el tiempo real en recibirse, calculado sobre veinte carreras de abogacía es de 1,41 la duración ideal (MECT, 2004).

### **2.3 La docencia: organización, acceso y magnitudes**

El rápido crecimiento numérico de estudiantes de abogacía no estuvo acompañado por un crecimiento proporcional de los recursos necesarios para contener y proveer servicios educativos a un número creciente de educandos, tales como aulas con condiciones mínimas para desarrollar las tareas de enseñanza-aprendizaje, bibliotecas bien equipadas, recursos financieros proporcionales a las necesidades y sobre todo, docentes bien remunerados y en cantidad y calidad adecuados.

Tal crecimiento durante un breve período de tiempo, no apoyado por medidas gubernamentales y académicas para contenerlo, impidió la gradualidad y la gestión del cambio, lo que produjo notables efectos cualitativos a nivel de la oferta educativa de las carreras de abogacía: el ingreso masivo fue seguido por una creciente despersonalización de las relaciones entre docentes y alumnos, así como de los alumnos entre sí; inconvenientes reiterados en la utilización de diversas técnicas y métodos de enseñanza; nuevas dificultades en la implementación de los procesos de evaluación parcial y final de los conocimientos; insuficiencia de las estructuras de gestión y administración educativa en las diversas unidades académicas, para nombrar algunos de los más sobresalientes.

En Argentina, la organización de la enseñanza jurídica responde a formas tradicionales centradas en la cátedra, estructurada de manera piramidal, a cargo de un profesor titular y con un número variable de adjuntos y auxiliares de la docencia (jefes de trabajos prácticos y ayudantes). Las dedicaciones docentes son de tres tipos: exclusiva (con 40/45 horas semanales), semi (20/25 horas) y simples (10/15 horas)<sup>11</sup>. Esta asignación de tiempo es formal y constituye un buen indicador de desempeño, aunque en los hechos la cantidad de tiempo que los docentes dedican a sus tareas varía y en muchos casos excede ampliamente al reconocido y retribuido por la institución.

En las universidades estatales el acceso de los docentes a sus cargos se cumple de dos maneras: por “concurso público y abierto de antecedentes y oposición” que es la forma

---

<sup>11</sup> En algunas carreras, sobre todo a nivel privado, las denominaciones y cargas horarias suelen ser diferentes. Existen, asimismo, categorías como las de profesor asociado, visitante, emérito, consulto, honorario, contratado, etc., pero el grueso de las tareas de docencia e investigación recae sobre las categorías docentes señaladas.



legalmente exigida que permite estabilidad en el cargo durante un cierto número de años<sup>12</sup>. Si bien la ley de educación superior requiere que el 70% de la planta docente debe ser por concurso, esto no se cumple en un alto número de casos. Aun cuando este mecanismo continúa siendo apto para la selección y estabilidad de los docentes en sus cargos, el procedimiento para instrumentarlo es costoso y lento. La segunda forma de acceso, legalmente excepcional, aunque habitual en los hechos, es la designación interina, que requiere de redesignaciones anuales y que, por lo tanto, no da estabilidad en el cargo. En las universidades privadas la selección e incorporación de docentes responde a modalidades propias de la empresa, en base a la orientación y requerimientos de la institución y del perfil que ofrece el aspirante.

A nivel de la docencia de grado de las carreras de abogacía, dos fueron las principales consecuencias del crecimiento masivo de la matrícula estudiantil: la primera consistió en el consecuente aumento de su número y la segunda, la precarización y la aceleración del proceso de desprofesionalización de los docentes.

A partir de los primeros años del período post dictadura el aumento de docentes de las carreras de abogacía fue alto, aunque más débil y menos dramático que el de los alumnos. En el año 1992 el número total de docentes de las carreras de abogacía estatales del país alcanzaba los 11.509, sólo el 4% poseía dedicación exclusiva, mientras que el 56% se desempeñaba como auxiliar y el 79% de la planta total lo hacía con dedicación simple. Entre los auxiliares ésta alcanzaba el 83% (MCE, 1993, p. 60). La carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba sirve para ilustrar la situación general: mientras en 1991 el número de docentes era de 572, en 2001 llegaba sólo a 667 (14% más). De éstos, el 5% tenía dedicación exclusiva, 22% semidedicación y 73% dedicación simple (UNC, 2002 a, pp. 101 y 103). En otras universidades públicas las relaciones observadas son aún más negativas.

Con variaciones anuales, las tendencias apuntadas tanto referidas a los cargos, cuanto a la proporción alumnos por docente, se mantuvieron y continúan en la actualidad, lo cual indica que la enseñanza jurídica en Argentina descansa mayoritariamente en aquellos docentes que tienen menor jerarquía, con pocas horas de dedicación rentada y cuya remuneración figura entre las más bajas. A su vez, tienen a cargo un número alto de alumnos, que en algunas carreras alcanza valores poco razonables para el mantenimiento de la calidad de la enseñanza.

Si tomamos un ejemplo particular, el de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba, se observa que entre 1990 y 2000 la cantidad de horas que el total de docentes dedica a su actividad fue prácticamente la misma con relación a una matrícula estudiantil que aumentaba a ritmo constante (UNC 2002 b, p.197).

Esta asimetría creciente entre el número de docentes/tiempo dedicado a la docencia y el número de alumnos, obviamente produjo diversos efectos negativos, entre otros, el aumento del número de alumnos por docente. El área de derecho presenta los peores valores en el conjunto de todas las áreas, lo que se observa también en el ámbito interno de cada universidad, cuando se comparan las carreras de abogacía con el resto. La proporción de alumnos por docente de abogacía de las carreras de derecho estatales era, en 1992, de 68 alumnos, cantidad que varía según la carrera. Así, por ejemplo, en la Universidad Nacional de La Plata aquella cifra se elevaba a 244 y en la Universidad Nacional del Nordeste a 202. En las universidades grandes, la proporción era de 90 alumnos por docente y en las medianas de 36 (MCE, 1993, p 71).

---

<sup>12</sup> La designación por concurso abierto tiene una larga tradición en la universidad pública argentina, a partir de la Reforma de 1918. La Ley de Educación Superior N° 24.521, que regula dicho nivel, establece en su artículo 51 que el concurso es la forma ordinaria de acceso y que el número de cargos concursados no debe ser inferior al 70%.

Considerando los valores de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba, se observa que mientras en 1990 el número de estudiantes por cargo docente equivalente a dedicación exclusiva era de 85, en el año 2000 alcanzó a 97. En el conjunto de carreras, en ambos años, la de abogacía es la que presenta los peores valores, dato que coincide con la tendencia nacional (UNC 2002 b, p. 199).

Ante una situación como la descrita, el campo académico no puede competir con el profesional como mercado de trabajo, ya que de manera creciente ha perdido poder de atracción para el desarrollo de una carrera laboral. Aun así, la docencia en abogacía mantiene rasgos que, más allá de los estrictamente vocacionales, permiten la continuidad de la función.

Dos son los modos típicos de inserción institucional de los docentes de abogacía. Por un lado, están los pocos que optan exclusivamente por la enseñanza y la investigación, sin compartir tal actividad con el ejercicio de la profesión de abogado. Este es el modo que evidencia mayor crisis, pues la combinación de poca dedicación con salarios bajos suele provocar la “multidocencia”, con el desempeño en varios cargos en distintas unidades académicas. Por otro lado, el mayoritario, se encuentran los profesionales del derecho (abogados, operadores judiciales, funcionarios y políticos) que hacen docencia como una actividad adicional, no central y frecuentemente secundaria. En estos casos, la dedicación simple es una condición que los beneficia.

El ejercicio de la enseñanza en abogacía da prestigio a los docentes frente a clientes y colegas y la posibilidad de entablar relaciones beneficiosas para el desempeño de la profesión. Las facultades de derecho continúan siendo ámbitos de interacción social paralelos y articulados con los gubernamentales y tribunales, en los que abogados jueces, políticos y funcionarios se vinculan entre sí. El ámbito académico conforma un área de interacción y de negociación de intereses profesionales ajenos a los vínculos y las necesidades académicas o, mejor dicho, un espacio institucional en el que éstos son utilizados con fines particulares y profesionales. Ello se debe, entre otras cosas, a que la demarcación entre el docente y el profesional es sensiblemente débil<sup>13</sup>. No hay distancia entre el abogado que trabaja como tal y el que enseña. Si bien existen requisitos formales para el acceso a la docencia que son los establecidos por los regímenes de concurso, los atributos del docente no difieren demasiado de los del abogado. La debilidad de la clasificación entre ambos roles y funciones aumentó aún más con el desmesurado crecimiento de la matrícula estudiantil y con la necesidad de incorporar docentes con rapidez.

A ello se suma que la permanencia en la academia aumenta las posibilidades de producción de doctrina jurídica, lo que brinda mayor prestigio y la posibilidad de influir sobre las opiniones de estudiantes y colegas. El profesional que enseña participa del proceso de recontextualización (Bernstein, 1998) y reproducción del discurso jurídico. Si además pasa a formar parte del campo de producción doctrinaria, se incorpora a la disputa por “el monopolio del derecho a decir el derecho” (Bourdieu, 2000, p.160), con lo cual adquiere la competencia que consiste en “la capacidad socialmente reconocida de interpretar [. . .] textos que consagran la visión legítima, recta, del mundo social” (idem). La adquisición de este capital cultural<sup>14</sup> y social<sup>15</sup> coloca al docente doctrinario en la posición de ser un legítimo actor en el proceso de construcción de la “verdad” jurídica.

---

<sup>13</sup> A partir de la teoría de la división del trabajo de E. Durkheim, Basil Bernstein utiliza el concepto de “clasificación” para referirse al poder de definir categorías y límites (fuerte o débil) entre ellas. La clasificación es, en consecuencia, una función de la distribución del poder y regula una particular división del trabajo y la asignación jerárquica de las posiciones en tal división. Una clasificación débil supone poco aislamiento entre categorías, con límites difusos entre ellas y poca especialización que las diferencia (Lista y Brigido, 2002, pp. 11-12).

<sup>14</sup> Identificado, según Bourdieu, por la posesión de algún tipo de información y conocimiento valorado en el espacio social general o en algún campo específico. Conocer el derecho, recontextualizarlo y reproducirlo resulta valioso, tanto en la sociedad en sentido amplio, como en el campo jurídico.

### 3. El discurso instruccional y regulativo privilegiado por los docentes de las carreras de abogacía

En esta sección, nuestra mira está puesta en un aspecto poco visible y altamente fragmentario de la enseñanza: las prácticas que emergen del discurso pedagógico dominante, en múltiples contextos institucionales y que se concretan en innumerables procesos de interacción entre docentes y estudiantes. La dispersión de estos microprocesos no nos permite abarcar el fenómeno en toda su extensión y diversidad. No resulta posible identificar en pocas páginas modalidades idiosincrásicas de instituciones y carreras o la impronta que docentes y estudiantes en determinadas situaciones imponen a sus vínculos y actividades, así como tampoco rescatar estilos de trabajo académico alternativos y aun contra hegemónicos.

Por ese motivo es que nuestra pretensión se reduce a resaltar algunos de los aspectos más sobresalientes del discurso jurídico y pedagógico jurídico dominantes y privilegiados, es decir aquello que según Bernstein constituye lo “pensable”, esto es lo que se tiene por legítimo en el marco de la enseñanza de la abogacía, frente a lo “impensable”, lo extrajurídico, lo ilegítimo<sup>16</sup>.

A tal fin utilizamos diversos tipos de datos y fuentes de información. En principio los resultados de nuestras propias investigaciones (Brigido y Lista, 2004; Lista y Begala, 2003; Tessio Conca, 2003; Lista y Brígido, 2002; Brigido, 2002). Asimismo, datos de otros estudios que toman como objeto de análisis a la educación jurídica en Argentina (Agulla, 1990; Berisso, 2003; Berisso, Bianco y Demarche, 2004; Böhmer, 2003; Cardinaux y González, 2003; Fucito, 1995 y 2000; González y Cardinaux, 2004; Martínez Paz, 1995 y 2000; UBA, 2003 a y b; Vanossi, 1989 y 2000).

Partimos de suponer que el discurso jurídico y el discurso pedagógico jurídico están en estrecha relación. El jurídico condiciona y brinda contenidos especializados, que el pedagógico recontextualiza y reproduce. De acuerdo a Bernstein (1990, p. 107) el discurso pedagógico carece de contenidos específicos, pero a través de él es posible la circulación y apropiación de otros discursos, lo que permite su transmisión y adquisición.

Dicho autor distingue analíticamente dos componentes del discurso pedagógico: el instruccional y el regulativo. El primero crea competencias y destrezas para procurar el desempeño del egresado en el campo jurídico, fijando los conocimientos y habilidades cuya transmisión y desarrollo en los estudiantes es definida como legítima. No sólo establece *lo que se debe saber*, sino que regula el tiempo de su transmisión, es decir la secuencia y el ritmo de la enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el discurso regulativo constituye un discurso eminentemente socializador, cuyas reglas establecen e inculcan algún tipo de moral, de control y disciplina. De acuerdo con Bernstein genera orden, relaciones e identidad profesional, cuyas reglas establecen los criterios sobre el carácter apropiado del sujeto, las maneras de actuar y las posturas adecuadas. Los componentes regulativos del discurso pedagógico jurídico son aquellos que fijan los modos de comportamiento y relación apropiados del estudiante de abogacía en relación al futuro ejercicio profesional.

El discurso instruccional es el más visible de ambos discursos, por ser susceptible de un mayor grado de formalización, ya que se plasma en el *currículum* explícito (planes de estudio, programas de las asignaturas, carga y distribución horaria, etc.). El regulativo, en cambio, puede ser considerado como el *currículum* oculto y su presencia es más silenciosa, aunque no

---

<sup>15</sup> El acceso a una red de conexiones privilegiadas con los campos político, educativo y profesional al que pertenece, le otorgan la posibilidad de incrementar su capital económico y el capital jurídico, que es una especie de capital cultural.

<sup>16</sup> Nuestro análisis está referido, primordialmente, a la enseñanza del derecho en las universidades estatales, dado que el material de investigación disponible toma como objeto de estudio este ámbito educativo.

menos importante ya que tiene preeminencia sobre el discurso instruccional, que está inmerso en el regulativo. Como lo sostiene Bernstein (1990: 106), la instrucción se subordina al orden. Por su preeminencia y presencia *invisible*, el discurso regulativo es, desde el punto de vista sociológico, un aspecto central para el análisis de la enseñanza.

Usando términos de dicho autor podemos distinguir tres elementos del mensaje educativo que forman parte de la oferta de las carreras de abogacía: estos son el *curriculum*, por el que se establece cual es el conocimiento que se tiene como válido y la organización selectiva del mismo; la pedagogía o forma de transmisión y la evaluación del conocimiento (Lista y Brigido, 2002, pp. 17 y ss.).

### **3.1 La organización de los contenidos**

El *curriculum* de las carreras de abogacía es observable a distintos niveles: el plan de estudio, los programas de las materias que lo constituyen y las clases, en las que se desarrolla el vínculo entre docentes y alumnos. En la Argentina, la modalidad curricular adoptada de manera casi exclusiva es lo que Bernstein (1977, vol. 3, pp. 70-84) denomina “*curriculum de colección*”, caracterizado por la fragmentación y aislamiento de los contenidos que constituyen el plan de estudio. Las materias que lo conforman están claramente delimitadas y constituyen en sí mismas compartimentos estancos, jerárquicamente relacionados. Las clasificaciones más tradicionales que estructuran estas jerarquías son las que distinguen entre derecho privado y público, derecho sustantivo (civil, comercial, administrativo, penal, etc.) y derecho procesal y sobre todo, la que diferencia entre lo propiamente jurídico (la autodenominada dogmática jurídica) y lo extra jurídico (economía, sociología, filosofía, etc.).

La adopción y mantenimiento de este tipo de *curriculum* tiene importantes consecuencias, pues condiciona las relaciones entre docentes y estudiantes e impacta sobre las estructuras de autoridad. El *curriculum* de colección es jerárquico y jerarquizante, los contenidos están en manos de quien enseña y evalúa; el docente es la figura central y la educación adopta la forma de una larga iniciación en el misterio de la disciplina. Cuando, además, el *curriculum* es especializado, como en el caso de abogacía, “el alumno aprende más de menos cosas, lo que abre mayores posibilidades de adquirir una identidad diferenciada y específica” (Lista y Brigido, 2002, p. 110-111).

### **3.2 El saber que se transmite y las habilidades que se desarrollan**

El perfil de egresado al que orienta la enseñanza es el del abogado litigante, aún cuando el desequilibrio entre la formación teórica y la formación práctica para el ejercicio profesional es muy marcado. Aunque con matices, el perfil es el de un técnico, fuertemente orientado hacia el ejercicio de la racionalidad formal-instrumental. Estos resultados son consecuencia de un discurso instruccional cuyas principales características son las siguientes:

a) En la enseñanza jurídica *la transmisión de conocimientos prevalece sobre el desarrollo de habilidades* en el alumno. Se da más importancia al saber que al saber hacer.

b) *La centralidad del texto jurídico como contenido de la enseñanza es prácticamente absoluta en relación al contexto* (social, económico, político, moral, etc.) que lo genera y al que dicho texto está orientado a regular.

c) Dentro de los textos jurídicos, *la presencia de la ley y las interpretaciones doctrinarias es muy dominante en comparación con los textos jurisprudenciales*. En las clases de dogmática jurídica, el mensaje transmitido es encuadrado dentro de una rama o especialidad del derecho, con lo cual se favorece el desarrollo de una visión fragmentaria y especializada, con una demarcación fuerte entre distintos tipos de conocimiento, aun entre materias de la misma rama, que son correlativas entre sí.

d) *En relación a las habilidades, los docentes ponen el acento en el desarrollo de destrezas cognitivas (conocer, comprender y analizar el derecho) y no de las expresivas (orientadas a desarrollar actitudes, comportamientos y valores).*

e) *En cuanto a las habilidades cognitivas, se limitan a las instrumentales más simples, en desmedro de las más complejas, con una notable ausencia de las cognitivo-críticas.* La estrategia de enseñanza más frecuente y la que ocupa el mayor tiempo de las clases, apunta primordialmente a que el alumno conozca y comprenda el derecho. En lo que hace a su análisis y síntesis, estas son tareas fundamentalmente efectuadas por el profesor, bien sea porque no se realizan actividades centradas en el alumno (dentro o fuera de clase), bien sea porque el docente no dispone de tiempo para que esto se logre y el ritmo de enseñanza que utiliza (en todos los casos veloz) impide que ello suceda.

f) *Las referencias a la práctica profesional son escasas.* El contacto de los alumnos con aspectos concretos del campo profesional es muy limitado, lo cual confluye en el reforzamiento de un mensaje en el que el texto jurídico aparece descontextualizado o si se quiere enmarcado en un entorno abstracto. El derecho tiende a ser encuadrado como un texto dentro de otros textos, bien sean jurídicos o morales, no en el contexto fáctico de su producción y aplicación.

### **3.3 El docente de la carrera de abogacía: una tarea de “maestros”**

El número de alumnos y el distanciamiento entre los participantes de la relación pedagógica favorecen la reproducción de un estilo tradicional de enseñanza, caracterizado por la ‘clase magistral’<sup>17</sup>, que dificulta la introducción de metodologías innovadoras y alternativas para permitir un mayor grado de participación y centralidad del alumno<sup>18</sup>.

El modelo de docente predominante en las carreras de abogacía define a un profesor que marca una clara distancia con respecto a sus alumnos (Fucito, 2000; Lista y Brigido, 2002): él es quien tiene la palabra (la ‘voz’, en términos bernsteinianos). En la generalidad de los casos observados encontramos profesores que en su desempeño lo hacen como concedores y expertos de la ley. Su experticia y reconocimiento académico se producen cuando es capaz de citarla de modo prácticamente literal.

La clase y en muchos casos la sucesión de clases, pueden ser vistas como un prolongado discurso de tipo jurídico exegético, predominantemente monologado. En torno a los textos legales vigentes, el docente deriva y elabora comentarios aclaratorios, argumentando e interpretándolos. Esto no significa que las exposiciones sean necesariamente pobres desde el punto de vista teórico; muy por el contrario, muchos docentes revelan una fuerte formación teórica.

Los rasgos del buen docente están ligados a la magistralidad en la oratoria y a la lógica argumentativa frente a un determinado tema; éstas, precisamente, son las características que ellos ponen en juego en su accionar, reproduciendo así el modelo de los grandes maestros<sup>19</sup>. Al dominio de lo legal los docentes agregan variadas competencias comunicativas -manejo retórico, inflexiones en la voz, gestos y posturas- matizados por una cierta cuota de

---

<sup>17</sup> También denominada ‘clase o aula conferencia’ (Rodríguez, 2000, p. 170) o ‘cátedra’.

<sup>18</sup> J.R Vanossi (2000) al aludir a la relación entre la masificación de la universidad y las técnicas de enseñanza-aprendizaje sostiene “Hay un dato que ya no se puede escapar a nuestro cómputo en la planificación universitaria; la masificación sólo permite continuar con la clase-conferencia” p. 47.

<sup>19</sup> Cuando se interroga a los profesores sobre cuáles son los docentes que ellos más recordaban y admiraban definieron a “verdaderos maestros . . . profesores que por la forma del desarrollo vos te ibas a tu casa y no te hacía falta encerrarte horas a estudiar”, “que tengan capacidad de oratoria y pongan mucha pasión en las clases”, “que hagan de la actividad de transmisión algo atrayente... que despierte la atención del alumno”. Fucito (2000) arriba a similares conclusiones cuando analiza la influencia que la “clase magistral” y el estilo de los “grandes profesores” ejerció sobre los actuales docentes de las Facultades de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata.

histrionismo: se actúa (en el sentido teatral del término) como si se estuviera ante un tribunal de audiencia y esto seduce al auditorio.

Se podría interpretar que esta capacidad y solvencia en el argumentar y convencer, definidos como los atributos de un buen docente, mucho tiene que ver con los rasgos de identidad de un buen abogado. En la lógica de transmisión jerarquizada y especializada pareciera que el docente más que traducir pedagógicamente su discurso, inicia al alumno en un modo de “ser abogado”. La especialización es una máxima del discurso regulativo relacionado con el poder de la profesión en el campo social, lo que nos recuerda las observaciones que formula Bourdieu (1985) al plantear que en la transmisión pedagógica no cuenta tanto la comprensión por parte del alumno de lo comunicado por el docente, cuanto la “autoridad” de la que se inviste el profesor mediante el uso de un lenguaje estereotipado. Este tipo de transmisión no es definido en forma exclusiva por el docente, sino que la institución –al delimitar espacios, rituales y ritmos temporales– crea un conjunto de condiciones que permiten relaciones de subordinación, posibilitando de ese modo, que se produzca la imposición de la cultura considerada legítima.

### **3.4 Los alumnos: integrantes de un auditorio anónimo**

El complemento exacto del modelo magistral de docente es el alumno pasivo. Ante la centralidad del profesor, los alumnos asumen una actitud de escucha absoluta. El docente transmite el conocimiento y el estudiante sólo interviene ante dudas puntuales; cuando es interrogado por el profesor responde de manera acotada –en la mayoría de los casos con una sola palabra o frases cortas y a coro con el grupo clase–. En la relación pedagógica el alumno actúa como auditorio anónimo. Si advierte que el profesor está transmitiendo un conocimiento o procedimiento importante toma notas. En ocasiones, cuando el docente formula preguntas, éstas son, en realidad, interrogaciones dirigidas a sí mismo; no se espera la respuesta del alumno. Los tópicos son contestados por el profesor de acuerdo a la propuesta pedagógica por él definida; se refuerza así su monólogo, que de alguna manera confirma al docente en su papel de portador de la voz jerárquica.

La clase magistral aparece como una modalidad funcional al discurso propio y típico del formalismo jurídico como paradigma hegemónico (no interdisciplinario, con clasificación fuerte, en el que el docente ejerce su dominio). Aún cuando el modelo de relación pedagógica predominante remite a una estructura altamente jerarquizada, algunos profesores otorgan un mayor grado de participación al alumno. Frente a las propuestas en las que éste ve aumentada su responsabilidad y visibilidad, en las que se rompe con el individualismo (trabajos grupales) y en las que el esfuerzo está en aprender y adquirir habilidades, los estudiantes se resisten, se extrañan, se desconciertan, manifiestan que no saben hacerlo o que no pueden hacerlo y piden mayor centralidad del docente. A veces, optan por el silencio como respuesta, ante lo cual el profesor se siente compelido a intervenir.

El contexto en el que se produce la relación pedagógica y las características de los sujetos involucrados pueden dejar espacios de negociación de las jerarquías. Este sería el caso de profesores que quieren plantear una metodología diferente para producir cambios en las relaciones de comunicación: abren el espacio a la presencia de otras “voces”, dejando abierta la posibilidad de generar “textos” alternativos a los dominantes. Sin embargo, el alumno socializado bajo el modelo de la clase magistral, generalmente no aprovecha el espacio de participación y devuelve la palabra al docente.

En suma, la apatía y la no participación que caracteriza al estudiante medio de abogacía serían el resultado de un sistema relacional caracterizado por la distancia y la separación entre docentes y estudiantes y de estos entre sí, en el que predomina la verticalidad entre ambos y la falta de prácticas que fortalezcan los vínculos horizontales, aun entre los alumnos. Los

mecanismos psicológicos de control típicos de este sistema de relación son el temor, la vergüenza y la sensación de aislamiento.

Las expresiones de los estudiantes confirman una relación altamente asimétrica y una forma de transmisión en la que la centralidad de la ley deja poco lugar a la opinión, la confrontación, el debate y la contextualización. Este predominio de concepciones formalistas del derecho transforma el lenguaje jurídico en estructuras abstractas que alejan al alumno de la posibilidad de su comprensión sin la mediación del docente, lo cual marca una brecha relacional entre el lego y el experto; distinción que el alumno incorpora tempranamente en su carrera y que luego contribuirá a reproducir para afirmar su identidad.

### **3.5 El tiempo nunca alcanza**

La secuencia de enseñanza, particularmente en las materias codificadas, se estructura de acuerdo a la importancia y predominio de las normas jurídicas. No siempre los objetivos de la clase son explícitos, pero el alumno suele estar al tanto de la secuencia, pues es frecuente que el ordenamiento del programa esté dado por la estructura de las leyes.

Es típico que los docentes de abogacía consideren que a) los contenidos mínimos (los imprescindibles que el alumno aprenda) son muy extensos y b) su materia es muy importante para la profesión. Consecuentemente, el tiempo que disponen resulta siempre demasiado escaso, sobre todo cuando ello se combina con dos reglas muy habituales, la primera, que el docente tiene que enseñar “todos” los contenidos programados y la segunda, que “todo” tiene que ser dicho en clase. En consecuencia, el ritmo que tiene esa secuencia es intenso, ya que el volumen de conocimientos legales y doctrinarios de cada rama o especialidad es siempre importante, y el tiempo que la agencia dispone para su transmisión acotado.

El ritmo también es fijado por el docente, lo que constituye un instrumento valioso para controlar el dominio de su discurso en la clase, tanto en la comunicación con los alumnos, cuanto en la selección de los contenidos impuestos en el programa. El ritmo fuerte, tal como lo expresa Bernstein (1990), afecta el desarrollo de la comunicación en el aula, ya que permite al docente regular qué preguntas pueden ser hechas y su cantidad, reducir el habla de los estudiantes y privilegiar la propia del docente, confirmando el posicionamiento central de los profesores.

### **3.6 La evaluación: lo oculto y arbitrario**

Las prácticas evaluativas constituyen un ámbito de una extendida discrecionalidad por parte de los docentes, quienes con frecuencia evidencian opiniones y comportamientos contradictorios y aun arbitrarios frente a los alumnos. Ello reduce y a veces imposibilita a estos obtener algún grado de previsibilidad sobre los contenidos, el proceso y el resultado de los exámenes, generando un alto grado de inseguridad y temor. Los estudiantes no conocen los criterios que guían las prácticas evaluativas, por ser heterogéneas -podría decirse que hay tantas reglas de evaluación como profesores en la carrera-, las que además varían debido a situaciones contextuales, fundamentalmente la gran cantidad de alumnos, los tiempos acotados, las interminables jornadas de evaluación, etcétera.

Ante la ausencia de criterios claros, los estudiantes desarrollan variadas estrategias para garantizar el éxito de sus exámenes. Un factor clave es conocer la flexibilidad de los profesores, por eso muchos alumnos toman sus recaudos al iniciar el ciclo lectivo y procuran cursar con docentes que tienen reputación de ser más benignos al evaluar o más previsibles y no arbitrarios. Otros, reconociendo que el profesor es quien tiene el dominio de la situación, procuran agraderarlo y hacerse conocidos por él. Los estudiantes saben que la comunicación legítima implica adaptarse al habla de los profesores, pero no logran advertir cómo producir

tal comunicación, cómo seleccionar los contenidos apropiados a la misma, debido a que los criterios cambian al momento de ser examinados.<sup>20</sup>

Las prácticas de evaluación se convierten en una instancia paradójica: mientras que el eje de la formación del abogado se vincula con el trabajo por la justicia, el examen es vivenciado como el lugar de la arbitrariedad. En el acto de la evaluación final, generalmente oral, se aprende a sostener posturas: todo aquello que no se debatió en clase se pone en juego y se defiende en el momento del examen, más que demostrar cuánto se sabe, se trata de defenderse de una situación que se vivencia como injusta, o simplemente de sobrevivirla.

#### **4. Obstáculos al cambio de la enseñanza jurídica**

Pensar sobre el cambio de la enseñanza jurídica nos conduce, por un lado, hacia la reflexión sobre las posibilidades de cambio de dos estructuras y procesos de control social, la educación y el derecho. Por otro lado, hacerlo desde una perspectiva empírica y no normativa, lleva a indagar sobre las posibilidades reales de dicho cambio y las condiciones para que el mismo se produzca.

Dado que todo orden implica una estructura de poder y su alteración conflicto y resistencia (Lista y Brigido, 2002, p. 308), la modificación del campo de la enseñanza jurídica supone un grado variable de tolerancia/intolerancia hacia las innovaciones, por intereses externos e internos al mismo.

##### **4.1 Los obstáculos externos: la fuerza del statu quo**

Las resistencias externas pueden ser de distinto origen, las que en su conjunto actúan como condicionamientos estructurales. Por un lado, están las provenientes del campo político y económico y por el otro, las propias del campo jurídico.

Las primeras se relacionan con el predominio que todo orden tiene sobre los controles que contribuyen a su mantenimiento y reproducción. El campo político y el económico son ámbitos donde juegan relaciones de fuerza que establecen reglas al campo jurídico, como serían por ejemplo los que actualmente ejercen los organismos y grupos de poder transnacionales que, dentro del modelo neoliberal, reclaman seguridad jurídica para el flujo de capitales, reformas del derecho laboral, reducción de cargas impositivas, achicamiento del estado, privatizaciones de los servicios públicos, etc.

Las segundas se refieren al poder y control que la profesión ejerce en la definición de lo jurídico y consecuentemente en lo que deben entenderse como contenidos y objetivos legítimos de la enseñanza. Tal poder y control se derivan del monopolio que las profesiones jurídicas ejercen en la definición del saber y la verdad jurídicos.

Es preciso recordar, que más allá de las críticas que se dirigen a la enseñanza jurídica, ésta resulta funcional al ejercicio del poder por grupos hegemónicos de los campos político, económico y jurídico. Por lo tanto, no resulta plausible pensar en la posibilidad de una transformación profunda y sustantiva de dicho campo educativo, si las actuales condiciones externas se mantienen. Si bien no puede negarse que el mismo tiene una autonomía relativa, sería poco realista pensar en un cambio importante de la enseñanza jurídica a partir de fuerzas internas.

Los condicionamientos externos señalados pueden potenciar o resistir cambios pedagógicos o al menos volverlos inocuos, sobre todo porque la fuerza de la demarcación entre la agencia educativa y el contexto externo (principalmente los campos profesional y político) es débil. Cuando las condiciones estructurales (y estructurantes) externas son altamente favorables a la

---

<sup>20</sup> Los estudiantes refieren que en ocasiones, se les solicita información secundaria, accesorio o que no ha sido desarrollada en las clases; en este sentido hay una inconsistencia entre las secuencias instruccionales del proceso y la evaluación de los resultados.



reproducción del statu quo, es previsible que cualquier intento de innovación y transformación pedagógica que se oponga a él sea resistido o se torne ineficaz.

#### **4.2 Los límites internos para una transformación eficaz**

La enseñanza jurídica también se ve afectada por condiciones propias del orden interno de la institución, que limitan las posibilidades de cambio, potenciando o resistiendo la transformación de los componentes instruccionales y regulativos propios del discurso pedagógico y, en definitiva, de una forma determinada de conciencia e identidad. Lo afirmado rige tanto para la educación pública como para la privada, aunque la magnitud de la primera en lo que hace a la enseñanza jurídica, reclama nuestra particular atención. Sin ser exclusivos, podemos destacar al menos cinco límites condicionantes del cambio que operan desde el interior del sistema de educación estatal.

En primer lugar, el orden y la división del trabajo académico basado en la cátedra, que resulta poco flexible y no favorece la integración interdisciplinar, ni los cambios curriculares y pedagógicos. Esta forma organizativa de corte tradicional, condiciona no sólo el estilo de gestión y gobierno de la institución, sino que media en todo proceso de ejecución de las transformaciones innovadoras que se generan en ella.

En segundo lugar, el sistema de gobierno y gestión de las universidades públicas, que ya no responde a las necesidades emergentes de los cambios contextuales. En las agencias educativas, la toma de decisiones y su ejecución es lenta, con una fuerte presencia de intereses extra académicos. Rutinización, inercia e intensa negociación caracterizan el proceso decisorio, y definen un estilo y ritmo que disminuye la capacidad adaptativa de las facultades y carreras de derecho a los cambios contextuales, acentuando la brecha entre las demandas que plantea el campo externo y las respuestas que aquellas brindan.

En tercer lugar, la masividad de la matrícula y el gran número de docentes que integran la planta dificultan el diseño, gestión y ejecución de innovaciones pedagógicas.

En cuarto lugar, la laxitud de los regímenes de enseñanza y la ausencia de estándares de rendimiento académico de alumnos y egresados, combinadas con el alto número de alumnos crean condiciones que generan impersonalidad del vínculo pedagógico y la homogenización y nivelación de los estudiantes de acuerdo a estándares académicos poco exigentes.

Finalmente, en quinto lugar, la desprofesionalización del docente y la falta de controles institucionales sobre su desempeño favorecen la desmotivación y debilitan el compromiso institucional. Recursos humanos poco favorables al cambio tienden a mostrar más apego a la rutina de trabajo que a la realización de los esfuerzos que toda innovación exige, especialmente la que demanda una transformación significativa de la conciencia. La ausencia de controles institucionales sobre el ejercicio de la docencia, y de mecanismos que permitan la evaluación continua de los docentes y su diferenciación en función del desempeño, con consecuencias en su remuneración, acentúa un perfil institucional que favorece la anomia.

#### **5. Propuestas: oportunidad, alcance y niveles**

El carácter altamente reproductivo de la educación y el derecho, la coherencia y estabilidad del modelo jurídico y pedagógico hegemónico y la raíz estructural (económica, política, cultural y social) de tal vigencia llevan a muchos autores a plantearse futuros poco alentadores o lejanos cuando se interrogan ¿Qué hacer frente a la situación actual? ¿Cómo salir de ella y mejorarla?

Las alternativas extremas son el fatalismo y la utopía. Los planteos poco alentadores de los primeros se limitan al diagnóstico y preven, en mayor o menor medida y aun a disgusto, la perpetuación del statu quo. Por otra parte, quienes plantean futuros lejanos y radicalmente superadores se sirven de la utopía para promover cambios profundos y a gran escala que

alguna vez darán sus frutos, dado que el pensamiento utópico por definición no es pragmático. En suma, frente al inmovilismo la movilización perenne, con frecuencia retórica.

¿Cómo ubicarnos entre el fatalismo y la utopía? Si todo orden social es construido, el cambio también lo es. Para pensarlo, partamos de reconocer que ambos tienen distintas escalas (macro, meso, micro estructuras y procesos) y que la transformación de lo dado cumple ciclos, lo que supone secuencia y plazos (largo, mediano, corto) y ritmo (veloz, mesurado, lento). Es preciso tener en cuenta las coordenadas de espacio y tiempo sociales para reflexionar sobre un cambio posible y sustentable.

En épocas de crisis una opción consiste en rescatar la potencialidad emancipadora del pensamiento. La tarea de construcción y crítica de lo que es tenido por jurídicamente “pensable” y de la reconstrucción simbólica de la cultura jurídica y su enseñanza a partir de lo que es hoy considerado jurídicamente “impensable” constituye una tarea continua para sostener la utopía de un nuevo y mejor derecho y educación jurídica en el marco de una sociedad mejor, más democrática y más justa.

Sin embargo, la historia nos enseña que tales ambiciones se transforman en decepción y frustración cuando no son satisfechas, lo que nos impulsa a pensar en “el mientras tanto” inmediato y mediato, pero próximo, para dar respuestas que no sean ni inhibitorias ni tan ambiciosas, pero sí orientadoras de la acción, pues la construcción de la realidad en que vivimos no se detiene. En esa tarea y rescatando las dimensiones temporales y espaciales, podemos elaborar propuestas que sin descartar cambios radicalmente innovadores del derecho y su enseñanza, se orienten a su transformación a partir de la situación actual.

### **5.1 Macro políticas**

Si bien en el largo plazo podría pensarse en un cambio paradigmático como el que visualiza Santos (1995) es preciso resaltar que dicho tipo de cambio supone un lento proceso de gestación. La superación del modelo jurídico y pedagógico dominantes en las carreras de abogacía y su reemplazo por otro modelo implicaría una transformación del campo jurídico de gran magnitud y conflictividad en la disputa por el monopolio de dictar la verdad jurídica.

Mientras tanto, en el mediano y corto plazo, enfrentar la crisis actual exige un profundo proceso de renovación interna de las agencias educativas y del sistema universitario en su conjunto, que requiere del análisis crítico de las debilidades y fortalezas resultantes de las rupturas y continuidades de la política diseñada por los niveles centrales del estado y las autoridades de las instituciones universitarias.

En primer lugar, es preciso pensar la universidad y en particular la formación jurídica como política de estado, no como política de un gobierno determinado frente a problemas coyunturales. Acordamos con Chiroleu (1999, p. 124) cuando expresa que “. . . en Argentina, las violentas rupturas que se dan en las últimas tres décadas pueden hacer pensar que todos los momentos son fundacionales y no guardan deudas con el pasado”.

En segundo lugar, llevar a cabo una reforma política, financiera y académica de las casas de estudio, que no sólo responda a criterios pragmáticos, sino a principios éticos de responsabilidad individual y pública.

En tercer lugar, privilegiar los intereses académicos por sobre los intereses partidarios y sectoriales, en la toma de decisiones sobre a) el ingreso, egreso y permanencia de los estudiantes en la carrera, b) la fijación de estándares académicos mínimos para el desempeño de los alumnos, c) la selección y control de gestión de los docentes, d) la reforma y articulación del nivel de grado y posgrado.

En cuarto lugar, repensar las estructuras y los procesos internos de las instituciones universitarias, en particular los de las carreras de abogacía, enmarcándolos en sus respectivos

contextos. En otras palabras, es preciso considerar las particularidades organizacionales y la cultura propia de las instituciones de enseñanza, así como las demandas y necesidades del entorno con relación a la oferta educativa y a la cantidad y calidad de los egresados.

### **5.2 La tarea de las facultades y carreras**

Resulta importante referirnos a los prerrequisitos que a nivel de la agencia educativa deben cumplirse, dadas las características que la misma posee en el campo interno, y sus relaciones con los campos profesional y político externos.

Primero, aumentar la fuerza de la clasificación entre la agencia (el campo educativo) y el campo profesional, lo que significa una demarcación más clara que haga posible diferenciar entre el docente-investigador de derecho y quienes hacen ejercicio profesional del mismo. Ello favorecería el aumento de la autonomía académica para enriquecer y diversificar el cumplimiento de tal función y, sobre todo, extender la formación jurídica más allá de los límites que plantea la profesión, favoreciendo las actividades de investigación.

Segundo, fortalecer la fuerza clasificatoria entre lo académico y el campo de los intereses políticos particulares, la que actualmente es muy débil. El alto grado de penetración de dichos intereses en la determinación de la política académica se produce, entre otras cosas, como consecuencia de la participación frecuente de los docentes de abogacía en organismos del estado (incluyendo el sistema judicial). Una más clara distinción entre ambos campos fortalecería la autonomía en el proceso de producción y reproducción del discurso pedagógico.

Tercero, modificar las condiciones estructurales y la cultura académica que generan despersonalización de las relaciones entre docentes y estudiantes, falta de estímulos para mejorar el desempeño y debilitamiento del sentido de pertenencia institucional.

### **5.3 La transformación de las prácticas**

Es central abordar la modificación de las prácticas reproductivas del modelo jurídico y pedagógico vigentes, o mejor dicho, reducir su carácter hegemónico. Esto apunta al debate y crítica del formalismo jurídico en sus diversas versiones, lo cual no supone demonizarlo y negar sus fortalezas, sino discutir su pretensión de erigirse como discurso único, discutir su carácter totalizador y develar su frecuente utilización ideológica, cuando se ocultan las relaciones de fuerza sobre las que descansa. En lo que hace al discurso pedagógico algunos cambios posibles serían los siguientes:

A nivel del *currículum*. a) Diversificar el perfil del egresado, a través de la especialización y orientación alternativa de la enseñanza jurídica que se brinda, flexibilizando la estructura curricular e incorporando perfiles ausentes, como el de investigador y jurista, no orientados exclusivamente a la práctica profesional y a sus componentes técnicos e instrumentales. b) Aumentar la opcionalidad por parte del alumno a lo largo de la carrera, para hacer posible algún grado de selección de los contenidos instruccionales que permita una mejor adaptación de los mismos a los propios intereses y aptitudes de los estudiantes y la diversificación de la oferta. c) Favorecer la interdisciplina y la articulación de docentes y cátedras, exponiendo al estudiante a contenidos instruccionales que reduzcan el aislamiento disciplinar y sus efectos. Esto no supone el reemplazo de un currículum de “colección”, por uno “integrado”, lo cual en el campo jurídico resulta poco factible, sino la flexibilización de la rígida división y distanciamiento entre materias y cátedras. d) Mejorar la transmisión de conocimientos jurídicos y favorecer el desarrollo de habilidades instrumentales complejas, articulándolas con la incorporación de destrezas cognitivo-críticas. Para ello resulta indispensable una visión más amplia de lo jurídico, que lo analice e investigue en su contextualidad (no sólo en su textualidad), reconociendo su historicidad y su carácter intrínsecamente político. e) Instrumentar al estudiante, a través de conocimientos y habilidades, para el análisis fáctico de

los fenómenos jurídicos. Este aspecto está en estrecha relación con lo anterior, ya que la ampliación del objeto de estudio y el análisis contextualizado del derecho debe ir acompañado del desarrollo de competencias para analizar la realidad desde el punto de vista empírico a partir del instrumental teórico y metodológico que ofrecen las ciencias sociales en su conjunto, y las diversas perspectivas específicas que aportan. f) Incorporar como práctica la dimensión ética en la enseñanza jurídica, evitando su aislamiento y reclusión curriculares. El abordaje de los fenómenos jurídicos desde una perspectiva ética, con una metodología innovadora, ofrece la posibilidad de incorporar un recurso crítico prácticamente ausente en el análisis y discusión del derecho, la administración de justicia y la práctica profesional. g) Incrementar la enseñanza orientada al desarrollo de habilidades prácticas, básicas para el ejercicio profesional. Una de las opiniones críticas más frecuentes del debate académico en relación a las carreras de abogacía se refiere a la excesiva "teoricidad" de la formación jurídica, en detrimento del desarrollo de competencias para la práctica profesional.

A nivel de la *pedagogía*. a) Modificar el sistema de transmisión y comunicación en el contexto del aula, predisponiendo al alumno para que adquiera mayor protagonismo, lo cual resulta indispensable para poder dar cumplimiento a gran parte de las innovaciones curriculares anteriormente propuestas. b) Innovar en la metodología de enseñanza, introduciendo estrategias alternativas a la clase centrada en el docente, que permitan el desarrollo de contenidos más diversificados, tanto de conocimientos como de destrezas. Dentro de las estrategias de cambio, resulta necesaria la formación docente orientada hacia el fortalecimiento de aptitudes didácticas y pedagógicas innovadoras que hagan posible la transformación de las relaciones en el aula.

A nivel de la *evaluación*. Reformular el proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje. De nuestras observaciones surge que la evaluación es uno de los aspectos sobre el que menos se reflexiona, aun cuando constituye uno de los principales elementos de interés y movilización desde el punto de vista de los estudiantes, y un poderoso instrumento de control por parte de los docentes, a través del cual se manifiesta y reproduce el orden establecido en la institución. Aumentar la claridad de los criterios que los docentes utilizan en la evaluación de los alumnos, constituiría por sí solo, un acto profundamente innovador.

### **Conclusiones: el futuro**

En la tarea de pensar el futuro de la educación superior argentina y en particular de la enseñanza jurídica, las lecciones del pasado están disponibles para ser interpretadas y es necesario que, al hacerlo, la tarea sea encarada con una mayor disposición hacia una "lectura" más desapasionada, desinteresada, con menos sectarismo, dogmatismo y partidismo que el que impregnó las ideas y propuestas de las últimas décadas, así como con una dosis mayor de racionalidad y razonabilidad.

En la medida en que el statu quo mantenga un relativo grado de estabilidad, una transformación eficaz, autónoma y autosustentada de la educación jurídica puede pensarse sólo en términos relativos. Sin embargo, es necesario recordar la permanente tensión que se mantiene entre lo 'pensable', lo establecido, el orden actual de las cosas, y lo 'impensable', un nuevo orden posible<sup>21</sup>. La brecha que los separa está mediada por la posibilidad de crisis, ante la cual la institución o algún sector dentro de ella puede adoptar distintas actitudes y posicionamientos. Una alternativa consiste en reaccionar optando por gestionar la crisis,

---

<sup>21</sup> Para reflexionar sobre las tensiones del orden que surge del discurso pedagógico dominante, Bernstein distingue lo *pensable*, lo que tenido como conocimiento legítimo, aceptado y aceptable (Bernstein, 1990: 105) de lo *impensable*, lo que es tenido como conocimiento ilegítimo. Controlar y mantener la brecha entre ambos es una función estratégica del discurso pedagógico, pues lo *impensable* es donde se encuentran la coherencia y la incoherencia, el orden y el desorden, lo que es y lo que puede ser. El no mantenimiento de esta brecha de demarcación y delimitación permite la transformación y el cambio, por lo que, asegurar la transmisión de lo *pensable* y excluir y silenciar lo *impensable* es un mecanismo de control que se ejerce a través del discurso pedagógico cuando éste es dominante (Lista y Brigido, 2002, p. 293).

transformándola en una oportunidad para una intervención orientada hacia el cambio. Otra alternativa es la no intervención, dejando librado a que el supuesto orden “natural” de las cosas tome un rumbo por sí mismo.

El resultado previsible de esta segunda alternativa consiste en la continuidad del statu quo, lo cual es altamente factible dada la inercia reproductiva que presenta el ámbito social propio de las carreras de abogacía. La estructura de poder se presenta muy consolidada y legitimada, tanto interna como externamente. El código de conocimiento educacional vigente en las instituciones es reproducido mediante prácticas establecidas que operan con un alto grado de invisibilidad.

Si, en cambio, se piensa en otro escenario, el de la intervención innovadora, nos enfrentamos con el desafío de pensar qué cambios serían factibles. Ya hemos visto que cualquier modificación de la enseñanza jurídica está sujeta a fuertes condicionamientos externos e internos; de cualquier modo, existen alternativas de transformación, ya que todo modelo dominante tiene, en alguna medida, modelos alternativos o al menos el germen de tales modelos.

Una vía de salida al actual estado de crisis consiste en producir la aún pendiente “revolución cualitativa”, cuyos rasgos y alcances sería preciso imaginar y diseñar. Aunque necesarios, los cambios de planes de estudio, de regímenes de enseñanza o del sistema de ingreso, no alcanzan para revertir la situación. Sus beneficios están destinados a interrumpirse o volverse inocuos si no se modifican la estructura y los procesos que los enmarcan y condicionan, como son la distribución de poder en el ámbito interno de las casas de estudio, las prácticas políticas vigentes en ellas, el modo de financiamiento de la enseñanza superior y las prácticas pedagógicas, para mencionar algunos de los más importantes.

El inicio de un nuevo milenio nos enfrenta a un momento decisivo en el que es necesario transformar los riesgos de la crisis en oportunidad de superarla. ¿Cuáles son aquellos? Continuar y reforzar la decadencia que acelere su colapso. ¿Cuál es la oportunidad del momento actual? Tomar decisiones e impulsar acciones que permitan superar los obstáculos y mejorar la educación jurídica, para salir de la pendiente descendente en la que se encuentra.

## **BIBLIOGRAFIA.**

Agulla, Juan Carlos. *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*, Buenos Aires, Cristal, 1990.

Berisso, Inés. “La elección de cátedra para rendir: preferencias y motivos de los alumnos de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata”, ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Tucumán, 2003.

Berisso, Inés; Carola Bianco y Florencia Demarche. “Primer año en capilla. Encuesta a los alumnos”, *Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Santa Rosa de La Pampa, noviembre, pp. 691-704, 2004.

Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998.

Bernstein, Basil. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990.

Bernstein, Basil. *Class, codes and control*, vol. 3 (“Towards a Theory of Educational Transmission”), Londres, Routledge & Kegan Paul, second edition, 1977.

Böhmer, Martín F. “Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 1, Número 1, Otoño, pp.13-34, 2003.

- Bourdieu, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”, en Pierre Bourdieu y Gunther Teubner, *La Fuerza del Derecho*, Bogotá, Ediciones Uniandes, pp. 156-220, 2000.
- Bourdieu, Pierre. “La relación pedagógica, la autoridad pedagógica”, en Alain Grass (comp.), *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*, Madrid, Narcea, 1985.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981.
- Brigido, Ana María. “La enseñanza del derecho: qué piensan los protagonistas”, ponencia presentada en el *III Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Buenos Aires, 2002.
- Brigido, Ana María y Carlos A. Lista. “Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC. La perspectiva de los alumnos”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 2, Número 3, Otoño, pp.199-222, 2004.
- Cardinaux, Nancy y Manuela González. “El derecho que debe enseñarse”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 1, Número 2, Primavera, pp.129-146, 2003.
- Chiroleu, Adriana. El ingreso a la Universidad. *Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario, Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 1999.
- De Imaz, José Luis. *Los que mandan*, Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- Fucito, Felipe. *El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de la Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- Fucito, Felipe. *El perfil del estudiante de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, Instituto de Cultura Jurídica, 1995.
- González, Manuela y Nancy Cardinaux. “El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata”, *Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Santa Rosa de La Pampa, noviembre, pp. 799-807, 2004.
- Lista, Carlos A. “Ingreso, matrícula y egreso de las carreras de abogacía de Argentina: tendencias y perspectivas”, *Actas del II Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Córdoba, Argentina, noviembre, pp. 805-826, 2001.
- Lista, Carlos A. y Silvana Begala. “La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 1, Número 2, Primavera, pp.147-171, 2003.
- Lista, Carlos y Ana María Brigido. “La enseñanza jurídica: un análisis sociológico del discurso pedagógico”, *Anuario VII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC, Córdoba, 417-433, 2004.
- Lista, Carlos A. y Ana María Brigido. *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Argentina, Sima Editora, 2002.
- Martínez Paz, Manuel Fernando. “Cuestiones que plantea la enseñanza del derecho, hoy”, en *La Educación, Política del Estado*, Córdoba, Academia Nacional de Educación, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba y Academia Nacional de Ciencias, pp. 55-68, 2000.

- Martínez Paz, Manuel Fernando. *La Enseñanza del Derecho (modelos jurídico-didácticos)*, Córdoba, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, 1995.
- Mignone, Emilio. “Matrícula universitaria en América Latina: riesgos y perspectivas”, *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Departamento de Asuntos Educativos, Secretaría General de la OEA, Washington DC, Año XXXI, N° 102, 1998.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCE) de la República Argentina. *Estadísticas Básicas de Universidades Nacionales 1982/1992*, Buenos Aires, 1993.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCE) de la República Argentina. *Anuario 1996*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCE) de la República Argentina. *Anuario 1997*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECT) de la República Argentina. *Estadísticas universitarias. Anuario 1999-2003*, Buenos Aires, 2004.
- Pérez Lindo, Augusto. *La batalla de la inteligencia*, Buenos Aires, Editorial Cántaro, 1989.
- Rodrigues, Horácio Wanderlei. “O ensino do Direito, os sonhos e as utopias”, en Rodrigues, Horácio Wanderlei (comp.) *Ensino Jurídico Para Que (m)?*, Florianópolis, Brasil, Fundação Boiteaux: 2000, pp. 15-33.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York, Routledge, 1995.
- Tessio Conca, Adriana. “Código y reglas en el proceso de formación profesional. Experiencias académicas de los estudiantes de abogacía de la UNC”, en *Actas del IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Tucumán, 2003.
- Universidad de Buenos Aires (UBA), Secretaría Académica de la Facultad de Derecho. “Características demográficas y sociales de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 1, Número 1, Otoño, pp.123-137, 2003.
- Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Derecho. “Algunos resultados de la evaluación de la gestión docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, Año 1, Número 1, Otoño, pp.139-200, 2003.
- Universidad Nacional de Córdoba (UNC). *Anuario estadístico 2001*, Córdoba, Argentina, 2002 a.
- Universidad Nacional de Córdoba (UNC). *Primera Evaluación Institucional*, Córdoba, Argentina, 2002 b.
- Vanossi, Jorge Reinaldo. “¿Es posible un debate racional sobre la educación universitaria?”, en *La Educación, Política de Estado Córdoba*: Advocatus, 2000.
- Vanossi, Jorge Reinaldo. *Universidad y Facultad de Derecho: sus problemas*, Buenos Aires, Eudeba, 1989.

## ANEXO

**Cuadro N° 1: Total de ingresantes, alumnos y egresados de las carreras de abogacía de Argentina. Universidades de gestión pública y gestión privada, 1998-2003. Frecuencias y porcentajes.**

| Año         | Ingresantes     |                 |                | Alumnos          |                 |                 | Egresados      |                |               | Egres./Ingres.<br>(%) |          |       |
|-------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|-----------------------|----------|-------|
|             | Públicas        | Privadas        | Total          | Públicas         | Privadas        | Total           | Públicas       | Privadas       | Total         | Públicas              | Privadas | Total |
| <b>1998</b> | 32867<br>(77,9) | 9326<br>(22,1)  | 42193<br>(100) | 130519<br>(80,4) | 31872<br>(19,6) | 162391<br>(100) | 5599<br>(75,3) | 1834<br>(24,7) | 7433<br>(100) | 17,0                  | 19,7     | 17,6  |
| <b>1999</b> | 34741<br>(79,3) | 9048<br>(20,7)  | 43789<br>(100) | 147365<br>(81,5) | 33382<br>(18,5) | 180747<br>(100) | 5913<br>(73,5) | 2136<br>(26,5) | 8049<br>(100) | 17,0                  | 23,6     | 18,4  |
| <b>2000</b> | 38646<br>(78,0) | 10881<br>(22,0) | 49527<br>(100) | 155807<br>(80,8) | 37137<br>(19,2) | 192944<br>(100) | 6652<br>(75,7) | 2135<br>(24,3) | 8787<br>(100) | 17,0                  | 19,6     | 17,7  |
| <b>2001</b> | 35314<br>(78,3) | 9809<br>(21,7)  | 45123<br>(100) | 163533<br>(81,4) | 37444<br>(18,6) | 200977<br>(100) | 6702<br>(75,7) | 2157<br>(24,3) | 8859<br>(100) | 19,0                  | 22,0     | 19,6  |
| <b>2002</b> | 35844<br>(79,6) | 9212<br>(20,4)  | 45056<br>(100) | 165905<br>(82,0) | 36650<br>(18,0) | 202555<br>(100) | 7437<br>(74,7) | 2522<br>(25,3) | 9959<br>(100) | 20,7                  | 27,4     | 22,1  |
| <b>2003</b> | 35701<br>(76,0) | 11254<br>(24,0) | 46955<br>(100) | 165238<br>(80,3) | 40548<br>(19,7) | 205786<br>(100) | --             | --             | --            | --                    | --       | --    |

*Fuente:* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. *Anuario 1999-2003.*



**Cuadro N° 2: Total de ingresantes, alumnos y egresados de las carreras de abogacía de Argentina. Universidades de gestión pública, 1982-2003.**

| <b>Año</b>  | <b>Ingresantes</b> | <b>Alumnos</b> | <b>Egresados</b> | <b>Egres./Ingres. (%)</b> |
|-------------|--------------------|----------------|------------------|---------------------------|
| <b>1982</b> | 4457               | 33929          | 3297             | 73,97%                    |
| <b>1983</b> | 6931               | 40838          | 3124             | 45,07%                    |
| <b>1984</b> | 20297              | 60937          | 3998             | 19,70%                    |
| <b>1985</b> | 32861              | 82455          | 4970             | 15,12%                    |
| <b>1986</b> | 27957              | 87224          | 5642             | 20,18%                    |
| <b>1987</b> | 24988              | 90788          | 5650             | 22,61%                    |
| <b>1988</b> | 29923              | 104817         | 7240             | 24,20%                    |
| <b>1989</b> | 29275              | 106562         | 7048             | 24,08%                    |
| <b>1990</b> | 28441              | 109084         | 7136             | 25,09%                    |
| <b>1991</b> | 29104              | 113312         | 6189             | 21,27%                    |
| <b>1992</b> | 26256              | 108813         | 6324             | 24,09%                    |
| <b>1993</b> | 26942              | 103365         | 8124             | 30,15%                    |
| <b>1994</b> | 29710              | 110240         | 7959             | 26,79%                    |
| <b>1995</b> | 31656              | 117181         | 7972             | 25,18%                    |
| <b>1996</b> | 34053              | 117346         | * 5079           | 14,91%                    |
| <b>1997</b> | * 30707            | * 112240       | 5835             | 19,00%                    |
| <b>1998</b> | 32867              | 130519         | 5599             | 17,04%                    |
| <b>1999</b> | 34741              | 147365         | 5913             | 17,02%                    |
| <b>2000</b> | 38646              | 155807         | 6652             | 17,21%                    |
| <b>2001</b> | 35314              | 163533         | 6702             | 19,00%                    |
| <b>2002</b> | 35844              | 165905         | 7437             | 20,75%                    |
| <b>2003</b> | 35701              | 165238         | --               | --                        |

*Fuente:* Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. *Estadísticas Básicas de Universidades Nacionales 1982/1992, 1998-2003 y Anuarios 1996 y 1997.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. *Anuario 1999-2003.*

\* Los datos de egresados del año 1996 y los del total de alumnos e ingresantes de 1997 en adelante corresponden exclusivamente a las Carreras de Abogacía. No incluyen como los de años anteriores los de las Carreras de Ciencias Políticas y Diplomáticas.