

# Los actores y las prácticas

Enseñar y aprender Derecho en la UNLP

*Manuela G. González y Nancy Cardinaux  
Compiladoras*





**LOS ACTORES Y LAS PRÁCTICAS**  
**Enseñar y aprender Derecho en la UNLP**



**LOS ACTORES Y LAS PRÁCTICAS**

**Enseñar y aprender Derecho en la UNLP**

**Manuela G. González y Nancy Cardinaux**  
**(compiladoras)**

González, Manuela

Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP /  
Manuela González y Nancy Cardinaux ; compilado por Manuela González y  
Nancy Cardinaux. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2010.  
250 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0635-9

1. Enseñanza Universitaria. Investigación. I. Cardinaux, Nancy II. González,  
Manuela, comp. III. Cardinaux, Nancy, comp. IV. Título  
CDD 378.007

**Diseño y diagramación:** Érica Anabela Medina



**Editorial de la Universidad Nacional de La Plata**

Calle 47 N° 380 - La Plata (1900) - Buenos Aires - Argentina

Tel/Fax: 54-221-4273992

[www.unlp.edu.ar/editorial](http://www.unlp.edu.ar/editorial)

La EDULP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

1º edición - 2010

ISBN N° 978-950-34-0635-9

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2010 - EDULP

Impreso en Argentina

# ÍNDICE

PRÓLOGO .....	11
<i>Sonia M. Araujo</i>	
INTRODUCCIÓN .....	17
<i>Manuela G. González y Nancy Cardinaux</i>	
CAPÍTULO I	
El plan de estudios: consensos positivos y negativos sobre su reforma .....	27
<i>Nancy Cardinaux y Manuela G. González</i>	
CAPÍTULO II	
Comparación del plan de estudios de abogacía de la UNLP con los planes de estudios de otras universidades nacionales .....	45
<i>Sebastián Scioscioli</i>	
CAPÍTULO III	
La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos .....	67
<i>Manuela G. González y María Gabriela Marano</i>	



## CAPÍTULO IV

Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho ..... 95

*Nancy Cardinaux y Manuela G. González*

## CAPÍTULO V

El ingreso en la UNLP: un símbolo de las contradicciones de las políticas educativas ..... 113

*Natalia Zudaire*

## CAPÍTULO VI

La reforma del régimen de cursada y sus efectos en el primer año de la carrera ..... 137

*Inés Berisso, Florencia A. Demarche y Cristian A. Furfaro*

## CAPÍTULO VII

Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes ..... 153

*Carola Bianco y María Cecilia Carrera*

## CAPÍTULO VIII

El proceso de evaluación y la acreditación de los estudios superiores de Derecho ..... 183

*Guillermo Ruiz*

## CAPÍTULO IX

Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación .....	211
<i>Manuela G. González, Nancy Cardinaux y María Angélica Palombo</i>	

## CAPÍTULO X

Incidencias del examen libre en el rendimiento de los alumnos: el caso de las materias Derecho Civil IV y V .....	229
<i>Gabriela Yaltone</i>	

## CAPÍTULO XI

La relación áulica: voces declamatorias, miradas ausentes .....	247
<i>Manuela G. González y Nancy Cardinaux</i>	

CONCLUSIONES .....	265
<i>Manuela G. González y Nancy Cardinaux</i>	

BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....	275
----------------------------	-----

LOS AUTORES .....	285
-------------------	-----



## PRÓLOGO

*No se trata, simplemente, de que tengamos que enfrentarnos con diferentes teorías o ideas, como por ejemplo que los médicos o los abogados lleguen a menudo a juicios muy diferentes acerca de una misma situación. Se trata más bien de que las mismas estructuras con las que comprendemos el mundo, a nosotros mismos, nuestras prácticas y nuestro ambiente son, en sí mismas, impugnables. En el mundo moderno se discute lo que significa ser un médico o un abogado. Se están multiplicando las estructuras a través de las cuales interrogamos al mundo y vamos descubriendo nuestro camino en él.*

*Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad,*  
Ronald Barnett.

Elegí la cita de Ronald Barnett para iniciar el prólogo del libro *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, porque la considero pertinente para introducir y abordar la problemática central y la perspectiva de análisis que atraviesan el texto. Por un lado, aunque no aparezca en el párrafo seleccionado, se alude al concepto de «supercomplejidad» trabajado por el autor para plantear la crítica e incierta relación de la universidad con la sociedad, situación que pone en cuestión las propias estructuras universitarias para responder al mundo «supercomplejo». Por otro, hace referencia a una de las comunidades académicas abordadas en el libro: la de los abogados, señalando que dicho concepto también vuelve problemáticas las prácticas profesionales tanto como la mayoría de los modelos de formación vigentes en las universidades.

Para Barnett, la situación de supercomplejidad difiere de la hipercomplejidad y de la forma ampliada o extendida de la complejidad. Puede ser interpretada como una forma más radical, de un orden superior, cuya característica es que las estructuras que se poseen para comprender el mundo son problemáticas, puestas a prueba, desafiadas, impugnadas, en tanto se objetan las estrategias mismas que empleamos

para encarar la complejidad misma. Los cambios se definen por una marcada fragilidad intelectual, en la que se impugnan esquemas conceptuales, experiencias, tecnologías y sistemas producidos por la propia universidad, al mismo tiempo que se ven afectadas las subjetividades como producto de la carencia de certezas, de marcos de comprensión relativamente estables.

El nuevo contexto exige, para este autor, una educación superior asentada en una pedagogía con un triple propósito educativo. En primer lugar, debe generar inquietud epistemológica y ontológica en los estudiantes. En segundo lugar, tiene que capacitarlos para que se sientan cómodos en un ambiente perplejo e inquietante caracterizado por la inseguridad cognitiva y experiencial. En tercer lugar, prepararlos para que hagan sus propias contribuciones positivas a la sociedad y sean sensibles ante la impredecibilidad e incontrolabilidad de las consecuencias de sus discursos y prácticas. Se requiere atender el conocimiento, el conocimiento de sí mismo y la acción potenciando la autorreflexividad, para la asunción de que sólo es posible lograr una estabilidad precaria.

Asumir las ideas anteriores entraña, para los diferentes actores universitarios, introducirse en procesos de autorreflexión y de transformación de las estructuras académicas, de los currículos, de las metodologías de enseñanza y de los instrumentos de evaluación y acreditación. Implica una nueva «cultura de la enseñanza» que sobrepase los modos tradicionales de enseñar y aprender, en los cuales el docente transmite un conocimiento prefabricado y el estudiante recibe el contenido enseñado. Según R. Barnett el desafío de una pedagogía de la supercomplejidad consiste en ayudar a los estudiantes a tratar y operar ideas, perspectivas conflictivas y situaciones inciertas, en las que tengan oportunidad de desarrollar su propio sentido de sí mismos y de su propio ser, con sentido ético.

La utilización de los planteamientos normativos anteriores para el análisis e interpretación de lo que se sucede en las universidades seguramente revelará cierta distancia, en algunos casos, insondable, entre las ideas y la realidad de las instituciones. En efecto, en las universidades las tradiciones disciplinarias y las culturas de enseñanza son difíciles de modificar, los docentes suelen ser resistentes a la incorporación de las cuestiones didácticas para fundamentar sus prácticas, en ocasiones los propios alumnos asignan un alto prestigio a las prácticas tradicionales de enseñanza, éstos y el excesivo número de estudiantes en una

clase constituyen factores que obstaculizan las posibilidades de innovación. Las dedicaciones horarias de los docentes tampoco son las adecuadas para un trabajo más reflexivo sobre la enseñanza universitaria; el prestigio de la actividad de investigación y que deviene de ser investigador también ayuda a explicar las inercias; la coexistencia del trabajo universitario con otro tipo de inserción laboral –tanto por la imposibilidad de lograr una mejor posición en la universidad como por la particularidad del ejercicio profesional– contribuye a reproducir modelos tradicionales, en ocasiones asimilados durante el propio proceso de formación de quienes ahora tienen la responsabilidad de enseñar a otros.

El libro *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, compilado por Manuela González y Nancy Cardinaux, focaliza en varias de las cuestiones señaladas. Manifiesta una preocupación por los problemas de la docencia y de la enseñanza en una universidad particular, la Universidad Nacional de la La Plata, dentro de ella, en una facultad, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y, más precisamente, en la carrera de Derecho que conduce a la formación de abogados.

Cabe destacar que la publicación es producto de un trabajo colectivo e interdisciplinar en el que confluyen, en el abordaje de diferentes dimensiones de la docencia, investigadores del campo académico y profesional del Derecho, de la Pedagogía y de la Sociología. Son autores de los capítulos, además de las compiladoras, Sebastián Scioscioli, María Gabriela Marano, Natalia Zudaire, Inés Berisso, Florencia A. Demarche, Cristian A. Furfaro, Carola Bianco, María Cecilia Carrera, Guillermo Ruiz, María Angélica Palombo y Gabriela Yaltone. Todos se desempeñan también como docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y desarrollaron el Proyecto de Investigación –cuyos resultados se exponen en este trabajo– durante el período 2005-2008, en el marco del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores.

La doble cualidad de la conformación del grupo amerita dos comentarios. Primero: el trabajo interdisciplinario evidencia que la amalgama o la articulación de las matrices disciplinar, profesional y pedagógico-didáctica en los temas indagados contribuye a caracterizar la idiosincrasia de una cultura y un modelo de enseñanza particular. Segundo: el estudio tiene un alto potencial de transferencia, en cuanto material de reflexión por parte de los órganos de gobierno, de los responsables de la gestión y de los docentes de la Unidad Académica,

para la deliberación y la introducción de alternativas de cambio allí donde se lo evalúe como necesario, oportuno y viable. También constituye un aporte extensible a otras universidades con el propósito de contrastar realidades institucionales.

El recorrido por el texto evidencia una perspectiva crítica que ancla, a su vez, en el reconocimiento de los cambios en los que ha estado involucrada la universidad argentina en las últimas décadas. En varias oportunidades, y desde una mirada más general en el sentido que trasciende la cuestión de la docencia universitaria, se alude a la triple crisis de la universidad trabajada por Boaventura de Sousa Santos (2005): crisis de legitimidad, de hegemonía e institucional. Éste es el telón de fondo de los temas y problemas de investigación que se exponen en los diferentes capítulos del libro: el plan de estudios de la carrera de Derecho, el modelo dominante de práctica profesional del abogado, la incorporación del aprendizaje de la práctica en el proceso formativo, las tensiones entre continuidad e innovación, y la comparación con planes de estudios en distintas universidades; la institucionalización de las prácticas de investigación en el ámbito de la Facultad, la profesionalización académica y la dificultad para imponerse frente al modelo vigente de carácter profesionalista; la crisis universitaria y su impacto en la formación de los estudiantes; la cuestión del ingreso a la universidad y su relación conflictiva con las políticas educativas; el régimen de cursada y sus efectos en el primer año de estudios; el proyecto institucional y las prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho; el proceso de evaluación y acreditación; los discursos de los profesores sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; la dinámica de los programas y los exámenes libres en el rendimiento académico de los alumnos; la relación de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Como se apreciará durante la lectura, los autores dejan planteados diferentes problemas de investigación abiertos a estudios futuros. Asimismo, trazan una serie de temas prioritarios para la constitución de una agenda de discusión capaz de desnaturalizar las prácticas vigentes e introducir alternativas de cambio. En los siguientes párrafos, enumeraré sólo algunos de ellos, los que constituyen núcleos problemáticos para la definición de una política académica institucional.

El papel de la universidad pública en la formación de los abogados; el modelo de formación, dominante y hegemónico; el rol que ha de

desempeñar en la sociedad y sus implicaciones en el currículum y el proceso formativo.

Los desafíos implicados en la democratización de los estudios universitarios así como la creación de condiciones institucionales para garantizar la educación como un bien público ante el fenómeno de la masificación. Conlleva esto a la reflexión en torno al examen del curso de ingreso, la deserción en el primer año de estudios y las prácticas desarrolladas en la Institución con el propósito de indagar los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico deseable.

El modelo de enseñanza predominante, caracterizado como «tradicional», basado principalmente en la transmisión de teorías a través de la clase «magistral», en detrimento de la formación práctica, en el que estudiar significa poder repetir el contenido de las normas y de los manuales, lejos de establecer relaciones entre ellos y contextualizarlos. Una particularidad es la tradición de rendir los exámenes libres sin haber cursado la materia, lo que conduce a una desvalorización implícita –cuando no explícita– de la enseñanza en clase como ámbito formativo. El modelo pedagógico se corresponde, a su vez, con la vigencia de un modelo teórico, dominante y hegemónico, del abogado, definido por los autores como positivismo jurídico.

El lugar de la investigación en la formación de los abogados y en la carrera académica de los profesores. En este caso, cabe la reflexión acerca de la estructura de cargos en la que más de las tres cuartas partes de los docentes tiene la dedicación más baja a la universidad, estructura en la cual se sostiene el tipo de enseñanza y la actividad de investigación.

Considero oportuno concluir con algunas palabras clave de las compiladoras del libro, Manuela González y Nancy Cardinaux, pues señalan la intencionalidad que orientó el trabajo a lo largo de la investigación y que orienta ahora su difusión a través de esta obra colectiva: aportar a una formación universitaria comprometida con el desarrollo de una sociedad «más democrática», «más justa» e «incluyente».

*Sonia M. Araujo*  
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación





# INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de una investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (en adelante FCJyS), durante el período 2005-2008, acreditada dentro del sistema de incentivos al docente investigador por el Ministerio de Educación de la Nación.

Cuando la iniciamos, nos propusimos describir las principales prácticas institucionales que se ejecutan en el desarrollo del proceso de socialización de los estudiantes de Derecho, analizar y tipificar los programas de estudios y de examen de la Facultad, detallar y caracterizar las técnicas de enseñanza implementadas por los docentes, determinar los criterios de evaluación que emplean, confrontar los resultados de esos criterios dentro de la carrera y cotejarlos con los aplicados en otras carreras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), reconstruir las percepciones y representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, explorar las razones por las cuales los proyectos de cambio de plan de estudios han sido rechazados, comparar el proceso de reforma del plan de estudios de nuestra Facultad con los de otras unidades académicas de la UNLP, delinear un formato de trabajos prácticos y diseño curricular aplicable a nuestra Facultad y determinar los rasgos sobresalientes del

proyecto institucional vigente en la misma para generar un plan de estudios que se inscribiera dentro de un nuevo proyecto institucional.

A pesar de que en ciertos tramos hubo dificultades, varias de las cuales referiremos a lo largo de este texto, aun así logramos avanzar en muchos de nuestros objetivos. Observamos que, en la actualidad, no coinciden las mentalidades de quienes enseñamos y las de quienes aprenden sobre qué es aprender. Sin embargo, también entrevistamos a algunos docentes que sostuvieron que no debe resumirse todo a una sola forma de pensar y de resolver los problemas.<sup>1</sup>

Es preciso que proporcionemos, a continuación, algunas referencias básicas acerca de la FCJyS, a partir de los datos que pudimos recabar o, en algunos casos, trabajosamente reconstruir.

Constatamos que la Facultad tenía 395 cargos docentes simples en su planta en el año 2005,<sup>2</sup> cifra que se elevó a 477 en el 2008.<sup>3</sup> Estos números no indican cantidad de docentes ya que cada uno puede concentrar hasta un máximo de dos cargos y, en los hechos, los docentes-investigadores normalmente acumulan dos cargos simples en su dedicación exclusiva y muchas veces se comprometen horas docentes en el ejercicio de alguna tarea administrativa o dirección de institutos.

El próximo cuadro permite visualizar cuántos cargos docentes titulares, adjuntos, Jefe de Trabajos Prácticos<sup>4</sup> y auxiliares de primera categoría tenía la FCJyS en el año 2005<sup>5</sup> con sus respectivas dedicaciones.

1. A lo largo de los próximos capítulos, se recurrirá a los discursos obtenidos en entrevistas realizadas a alumnos y docentes de la FCJyS, material producido durante el trabajo de campo desarrollado en el marco del presente proyecto.

2. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2005), *Salarios del personal superior y docente de la facultad/Marzo 05*. <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>>. En línea. Consulta: 1 de septiembre de 2007.

3. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2009), *Salarios del personal superior y docente de la facultad/abril/09*. <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>>. En línea. Consulta: 1 de abril de 2009.

4. Jefe de Trabajos Prácticos, en adelante JTP.

5. Hemos tomado el 2005 ya que ese año comenzó formalmente nuestra investigación.

**Cuadro N.º 1: Cargos docentes por dedicación y categoría. 2005**

Categoría	Dedicación			
	Simple	Semiexclusiva	Exclusiva	Total
Titular	65	6	9	80
Adjunto	163	20	3	186
JTP	97	6	-	103
Auxiliar de primera	70	5	-	75
<b>Total</b>	395	37	12	444

*Fuente: Salarios del personal superior y docente de la Facultad, marzo 2005*

Y, como se muestra en el cuadro siguiente, en el año 2009, la planta docente y sus dedicaciones ha variado considerablemente ya que hubo un aumento de más de cien cargos que se concentró en las dedicaciones simples y de baja jerarquía.

**Cuadro N.º 2: Cargos docentes por dedicación y categoría. 2009**

Categoría	Dedicación			
	Simple	Semiexclusiva	Exclusiva	Total
Titular	68	12	8	88
Adjunto	165	28	4	197
JTP	93	9	1	103
Auxiliar de primera	157	8	-	165
<b>Total</b>	483	57	13	553

*Fuente: Salarios del personal superior y docente de la Facultad, abril 2009*

Agregamos, a modo de ilustración, otra fuente de información sobre cantidad de docentes, por cargo, pero sin el dato de la dedicación. Ésta surge de la consulta del último padrón electoral, que tiene la restricción de tratarse de docentes rentados y ordinarios, mientras que los datos anteriores incluían también a los interinos.

Este cuadro hace evidente la diferencia entre interinos y ordinarios. No disponemos de datos de docentes ad honórem, que constitu-

yen un importante apoyo a la enseñanza; si podemos afirmar que la ampliación de cargos se concentró en los interinos dado que la cantidad de cargos ordinarios es sensiblemente menor.

**Cuadro N.º 3: Docentes ordinarios rentados por cargo y sexo. 2009 (Valores absolutos)**

Cargo	Mujeres	Varones	Total
Titulares	12	41	<b>53</b>
Extraordinarios	0	14	<b>14</b>
Adjuntos	59	120	<b>179</b>
JTP	33	38	<b>71</b>
Auxiliares de primera	66	67	<b>133</b>
<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>280</b>	<b>450</b>

*Fuente: Padrón electoral. FCJyS, UNLP*

Un dato interesante que surge de un análisis por sexo es la diferencia de género entre los cargos de mayor jerarquía y los de menor jerarquía. Mientras en los más bajos se mantiene cierto equilibrio, a medida que subimos hasta los titulares y los extraordinarios, encontramos una fuerte prevalencia de varones: 77% de los titulares y 100% de los extraordinarios.

**Cuadro N.º 4: Docentes ordinarios rentados por cargo, según sexo. 2009 (Porcentajes)**

Cargo	Mujeres	Varones	Total
Titulares	<b>22,6</b>	<b>77,4</b>	<b>100</b>
Extraordinarios	<b>0,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>
Adjuntos	<b>33,0</b>	<b>67,0</b>	<b>100</b>
JTP	<b>46,5</b>	<b>53,5</b>	<b>100</b>
Auxiliares de primera	<b>49,6</b>	<b>50,4</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>37,8</b>	<b>62,2</b>	<b>100</b>

*Fuente: Padrón electoral. FCJyS, UNLP*

En cuanto a sus estudiantes, la FCJyS no posee datos propios suficientes. Es necesario consultar una variedad de fuentes para acceder a una información estimativa acerca de la composición del alumnado. Los datos oficiales provienen del Centro Superior para el Procesamiento de la Información,<sup>6</sup> el cual no explicita los criterios con los que recoge la información. Su base de datos muda permanentemente debido a un continuo proceso de actualización.

A continuación agregamos algunos datos sobre ingresantes y egresados, en el cuadro número cinco, actualizados al 7 de mayo de 2009 y obtenidos por medio de una consulta en línea, que muestran en la última fila un claro déficit en la carga de datos.

**Cuadro N.º 5: Ingresantes y egresados. FCJyS, UNLP**

<b>Año académico</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Ingresantes	2.817	3.572	2.253	2.226
Ingresantes Puros <sup>7</sup>	2.775	1.644	1.680	1.672
Egresados	4	4	61	606

*Fuente: base de datos del CESPI. Consultada el 7 de mayo de 2009*

La cantidad de alumnos regulares o alumnos activos se pueden consultar en el Anuario estadístico de la UNLP (2008) y el de la Nación (2006).<sup>8</sup> Pero ninguno de esos documentos oficiales define claramente qué se entiende por alumno.

Los datos que ofrece el Anuario de Nación tienen algunos inconvenientes: la información llega hasta el 2006 y se despliega por áreas;

6. En adelante CESPI.

7. En ningún lugar queda claro qué entiende el CESPI por «ingresantes puros».

8. Universidad Nacional de La Plata (2009), *Anuario Estadístico 2008. Informe anual comparado de indicadores de la UNLP*. <[http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/anuario\\_indicadores2008.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/anuario_indicadores2008.pdf)>. En línea. Consulta: 1 de marzo de 2009; SPU (Secretaría de políticas universitarias), *Anuario de Estadísticas Universitarias* (2006). <<http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/publicaciones.html>>. En línea. Consulta: 1 de marzo de 2009.

el área de Derecho aparentemente incluye, en nuestra Facultad, a las carreras de Abogacía, Escribanía y Martillero, las que sumarían 12.730 alumnos.

El Anuario de la UNLP llega hasta el 2007 e informa que hubo en la FCJyS 12.311 estudiantes en 2006 y 11.600 en 2007, aclarando que provenían de la suma de dos carreras; estos datos pueden verse en el cuadro número seis.

#### **Cuadro N.º 6: Inscriptos, ingresantes y egresados. FCJyS, UNLP**

<b>Año académico</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
Inscriptos	3.486	3.155	2.848
Ingresantes	2.737	3.154	2.848
Egresados	616	753	799

*Fuente: Anuario Estadístico 2008, UNLP*

En síntesis, no contamos con datos confiables acerca del número de alumnos regulares ni de egresados de la carrera de Abogacía.

Con respecto al gobierno de la Facultad, es ejercido por el Consejo Directivo, éste dicta resoluciones acerca del régimen interior, didáctico, disciplinario y administrativo. Está integrado por siete profesores, un auxiliar, un JTP, un no docente, un graduado puro y cinco estudiantes. Es decir, que está a cargo de dieciséis representantes de los distintos actores institucionales. Quien preside las sesiones del Consejo Académico, y cumple y hace cumplir sus decisiones es el Decano, que administra la Facultad, asistido por sus secretarios.

Finalmente y a continuación, haremos una breve descripción de aquello que el lector encontrará en cada uno de los capítulos de esta obra.

El **primer capítulo** aborda algunas cuestiones atinentes al plan de estudios de la FCJyS, enfocándose sobre el último intento frustrado de reforma, que tuvo su punto culminante en el año 2002. El análisis de las percepciones de los actores, sus argumentaciones y los contenidos propuestos hacen evidentes los obstáculos que se presentan al cambio del plan de estudios pese a sus más de cincuenta años de vigencia. Se exploran en particular las condiciones que, a juicio de las autoras, atentaron contra la reforma, así como los consensos que profesores y

alumnos comparten acerca del plan actual en orden a la formación de un perfil determinado de abogado.

En el **capítulo dos** se realiza una comparación del plan de estudios de la FCJyS de la UNLP con los de otras Universidades públicas, en base a una multiplicidad de criterios que brinda una visión acerca de las tendencias que sus reformas han seguido durante las últimas décadas y abre una perspectiva de análisis comparado que debe resaltarse a la hora de examinar críticamente, diseñar y gestionar el cambio académico.

A lo largo del **tercer capítulo** se hace una relación histórica de la investigación en la FCJyS, tomando básicamente dos momentos: el fundacional y el que se desarrolla a partir de la década del noventa. Se estudian fundamentalmente los cambios que experimentó el sistema de evaluación durante las últimas décadas, estimando su impacto sobre la FCJyS y cotejando su pertinencia con respecto al modelo inicial.

El **capítulo cuatro** parte de un análisis de las crisis que atraviesan las universidades públicas en la actualidad, para considerar luego el perfil del abogado que la FCJyS de hecho forma y aquél otro que pretende formar, enfatizando la distancia que existe entre ambos y los diversos modelos que los docentes tienen en mente al fundamentar sus prácticas pedagógicas. Por último, se examinan las credenciales que la FCJyS otorga y su pertinencia en una sociedad con un alto déficit en el reconocimiento y provisión de derechos, como lo es la argentina.

En el **capítulo cinco** se enmarca el ingreso a la carrera de Abogacía de la FCJyS en la polémica que, en los últimos años, se ha dado en torno al acceso a la UNLP; debate que en el año 2006 fue judicializado y tuvo gran repercusión en la prensa. Se analizan las diversas voces de los actores de la Universidad y las del campo jurídico y se las contrasta con datos y representaciones recogidos en el tránsito de esta investigación.

El **sexto capítulo** estudia las modificaciones que ha tenido el régimen de cursos por promoción de la FCJyS durante los últimos años y su impacto sobre el número de estudiantes que cursa y que rinde examen libre de las materias introductorias de la carrera de Abogacía.

En el transcurso del **capítulo siete** se reflexiona acerca de algunas prácticas que se han descripto durante la investigación y se indaga su inserción en el marco del proyecto institucional. Estas tareas requieren articular las prácticas pedagógicas con las representaciones sociales que les dan soporte y sentido.



En el **octavo** se analiza el concepto de «evaluación» en base a diferentes vertientes teóricas. Esta conceptualización permite confrontar los criterios de evaluación que se describirán en los capítulos subsiguientes, enfocándose sobre su historia reciente en la educación.

El **capítulo nueve** está dedicado a la interpretación de discursos de profesores de Derecho acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En éstos se pueden rastrear cómo las representaciones de los docentes acerca del rol y del perfil de alumnos que quieren formar generan tirantez en sus relaciones con los estudiantes.

En el **décimo** se estudian los programas de dos materias de la carrera, en relación a las prácticas pedagógicas y de evaluación que se llevan a cabo en situaciones áulicas y en el marco de exámenes libres. Se enfatizan las convergencias y divergencias que surgen entre el texto de los programas y los testimonios de los profesores —lo cual prueba las carencias de aquéllos como instrumento regulativo—, así como los distintos niveles de reflexión de los docentes acerca de los procesos de enseñanza y evaluación.

El **capítulo once** parte de la base de la observación de una serie de prácticas áulicas innovadoras, a fin de determinar cuáles son las características que las definen y que hicieron que los propios alumnos las eligieran como prácticas pedagógicas destacadas.

En las **conclusiones**, por último, presentamos algunas reflexiones sobre el trayecto de la investigación y sus resultados. Se abren así algunos interrogantes que pueden configurar líneas para futuras indagaciones.

En un trabajo que ha hecho de la labor de campo su actividad nodal, hay mucha gente a quien agradecer; es tanta que sería complejo realizar una lista completa y, por otra parte, la regla de confidencialidad, implícita en la aplicación de algunas técnicas, dificulta saber a quiénes se puede o no mencionar. Agradecemos, pues, a todos aquellos que dedicaron tiempo a ser interrogados, a quienes nos abrieron sus aulas y nos proporcionaron datos. Entendemos que, en general, lo han hecho porque apuestan fuertemente al mejoramiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es preciso también señalar que las autoridades de la FCJyS, fundamentalmente por medio de su Secretaría de Investigación, han actuado con suma eficiencia a fin de facilitar nuestra tarea. Por otra parte, el espacio brindado por el Instituto de Cultura Jurídica ha sido el lugar propicio para el desarrollo de nuestro trabajo ya fuera del campo.

Esperamos haber contribuido a dar continuidad a los diagnósticos e interpretaciones efectuados por indagaciones anteriores y paralelas sobre educación jurídica. Por otra parte, es significativo señalar que, en el curso de este estudio, han realizado un importante avance en sus carreras investigadores jóvenes que orientarán sus futuras líneas de trabajo hacia este tema. Confiamos en que, a partir de esta investigación y las que la sigan, se arroje algo más de luz acerca de qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende, cómo se aprende, qué se evalúa y cómo se evalúa en nuestra Facultad. Develar los contenidos y prácticas de estas acciones acaso nos permita repensar las funciones que los operadores jurídicos están llamados a cumplir en una sociedad profundamente desigual.



# CAPÍTULO I

## El plan de estudios: consensos positivos y negativos sobre su reforma

*Nancy Cardinaux y Manuela G. González*

### Introducción

El plan de estudios vigente para la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata fue formulado en 1953 sobre la base del que en ese momento regía en la Universidad de Buenos Aires. Desde entonces hasta la actualidad se le han realizado algunas modificaciones, sin alterar su estructura básica. Para obtener el título de abogado, los estudiantes deben aprobar 31 materias, un seminario y dos cursos prácticos. Todas las materias de la carrera son obligatorias y se organizan en un sistema de correlatividades que marca los recorridos a seguir por los alumnos.

Durante los últimos años se iniciaron varios procesos tendientes a la reforma del plan de estudios, que comenzaron con la presentación, por parte del Decanato de la Facultad, de un proyecto a tal fin. Éstos se pusieron en marcha, dentro del marco del proceso de autoevaluación de la Universidad, con vistas a la evaluación externa que llevará a cabo la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU–.

En este capítulo relevaremos algunos de los inconvenientes que tuvo el último proceso de reforma,<sup>1</sup> cristalizado en un documento del año 2002, y las opiniones y argumentos de profesores y alumnos sobre el proceso mismo y sobre la estructura del plan propuesto. Por último, haremos un análisis crítico de los presupuestos sobre los que se asienta el nuevo plan de estudios.

## El proceso de reforma

### 1. Los consensos de la comunidad académica

Durante los más de cincuenta años de vigencia del plan de estudios, hubo varios intentos de producir reformas, pero sólo tuvieron éxito aquéllas que no conmovieron su estructura. En las últimas décadas, éste fue objeto de un debate que se avivó cada vez que se presentaron nuevos proyectos. Podríamos partir de la hipótesis de que, como resultado de esa extendida e intermitente discusión, se han producido en la comunidad académica dos consensos:

- un «consenso positivo» que expresa la necesidad de un cambio, reforma o actualización del plan de estudios;
- un «consenso negativo» que obtura la posibilidad de que cualquier proyecto sea aprobado.

En ambos casos operan como referentes los cambios de planes de estudios que se implementaron en las principales Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales. A la hora de sostener el «consenso positivo», se señala que, si otras casas de estudio a las que se considera pares han producido reformas estructurales, la Universidad de La Plata debería seguirlas en ese mismo camino. El «consenso negativo» resalta, en cambio, las desventajas que esas reformas han ocasionado, destacando, en consecuencia, que si algún día se refor-

1. Luego de este proyecto de reforma, se inició otro, pero fue abortado antes de ser debatido públicamente.

para el plan, la orientación debería hacerse en un sentido diferente al de aquéllas.

Estos consensos positivo y negativo, que son sostenidos en forma simultánea por la comunidad académica, elevan la pretensión de originalidad de cualquier nuevo plan de estudios, impidiéndole tomar el modelo de planes vigentes en otras Universidades Nacionales. Es interesante señalar aquí que éstos son percibidos como parte fundamental de la «identidad» de una institución educativa, por lo cual es razonable que sus integrantes presenten un alto grado de resistencia al cambio. Sin embargo, por otro lado, se coincide acerca de las ventajas que éste traería aparejadas. Un análisis de los argumentos esgrimidos permite determinar en qué medida se lo resiste porque se advierte que afectaría a la «identidad institucional» y en qué medida porque no se acuerda con los fines o los medios que formula la reforma.

En el primer caso, suele defenderse el actual plan de estudios y sus ventajas con respecto a la propuesta, sin imaginar alternativas que pudieran reconducirla. En el segundo caso, aparecen proyectos que ponen en tela de juicio ya sea los propósitos del cambio o los instrumentos a utilizar para implementarlo.

## **2. Los disensos de la comunidad académica**

El último proyecto de reforma que se discutió generó un amplio debate dentro de la comunidad universitaria. Fueron elaborados diversos documentos exponiendo controversias por parte de algunos profesores, en tanto que los alumnos se expresaron por distintos medios y el Decanato mantuvo reuniones con los claustros en las que presentó el plan y se notificó de los argumentos de los asistentes.

Las opiniones de los claustros fueron canalizadas de diferentes maneras. Los de graduados y alumnos se manifestaron básicamente por medio de los canales de representación instituidos. Los docentes, en cambio, no solamente intervinieron en forma directa en la discusión posterior a la presentación del proyecto, sino que, además, fueron encuestados durante la elaboración del mismo.

Sin embargo, esta encuesta a docentes planteó resistencias por haber sido dirigida sólo a una muestra de los profesores titulares; además, el hecho de que no se hicieran públicos los criterios en base a los cuales se había realizado tal selección, generó reacciones tanto entre

los profesores no consultados como entre aquéllos que sí lo fueron. Así lo refleja en un documento dirigido al Decanato una profesora, señalando que había respondido a la consulta suponiendo que todo el cuerpo docente iba a ser consultado o al menos estaba comprendido dentro del universo del cual se había extraído dicha muestra.

Más allá de que ésta hubiera sido realizada en función de criterios que la tornasen representativa o no, lo cual habría sido difícil de sostener tratándose de una comunidad tan pequeña como la de los profesores titulares, lo cierto es que su mención en el proyecto de reforma originó una primera fuente de tensiones. Aclaremos aquí que dicha consulta pudo tener como finalidad no sólo recabar ideas y propuestas de los profesores, sino también medir el grado de apoyo o resistencia que los encuestados presentarían al proyecto, insumo sin duda necesario cuando se está promoviendo un cambio como el aquí tratado. Si hubiera sido así, hay que acotar que la aplicación de tal instrumento de medición terminó generando, por sí misma, un alto nivel de oposición.

Quedaron, por lo tanto, excluidos de esta primera consulta una parte de los profesores titulares, el resto del cuerpo docente, los graduados y los alumnos. Tanto sobre la percepción de los profesores como sobre la de los estudiantes se habían realizado varios trabajos de investigación en la Facultad, que no parecen haber sido tenidos en cuenta a la hora de proponer la reforma.<sup>2</sup> Pero, más allá de la comunidad académica, está claro que, considerando que los abogados cumplen una función social, en el diseño de la carrera está interesada la sociedad toda. Desde luego, no resulta sencillo determinar cuáles serían los canales y reglas de participación de ese público extendido en un diálogo que se da habitualmente dentro del claustro universitario, pero sí queda claro que al menos debe anticiparse el impacto que el nuevo perfil de abogado a formar tendrá sobre la sociedad en la cual se va a insertar.

2. Luego de presentado, el proyecto de reforma ha sido objeto de debate en ámbitos jurídicos y académicos externos a la Facultad. Dentro de ellos, cabe destacar la acción que desplegó el Colegio de Abogados de La Plata, que de alguna manera, entendemos, asume una posición de enunciación propia de los egresados de Derecho.

### 3. Las etapas de la reforma

En los *Lineamientos para la evaluación institucional (aprobados por Resolución 094/97)* de la CONEAU se establece: «Las carreras y planes de estudio deben ser congruentes con los fines enunciados por la institución. Su organización académica se corresponderá al perfil del egresado buscado, y éste será acorde a las expectativas generales de la sociedad y las de los estudiantes». Podríamos desgajar este lineamiento en cuatro acciones a llevar a cabo:

1. *Clarificación de los fines de la Institución.* Sólo desde una visión ingenua puede parecer fácil determinar cuáles son los objetivos que se propone la carrera de Abogacía, porque bien sabemos que ello requiere un diagnóstico que determine no sólo los fines estatutarios sino los fines reales que sostienen y reproducen –en forma latente o manifiesta– los distintos actores que componen la Institución. Esta clarificación requiere una situación de diálogo argumentativo, en la que se puedan debatir públicamente las distintas concepciones acerca de qué tipo de Facultad queremos formar y, fundamentalmente, la función que dicha Institución puede y debe cumplir en la sociedad actual y en la futura. Si bien éste es un debate que no se agota en la instancia de reforma de la organización, pues requiere de un monitoreo constante, no se puede obviar, en una ocasión en la que todos los actores están predispuestos a elaborar argumentos, hacerlos públicos y polemizar con quienes sostengan lo contrario.

2. *Diseño de un plan de estudios adecuado para lograr los fines propuestos.* Aquí se impone un razonamiento instrumental<sup>3</sup> que evalúe si el plan de estudios es una herramienta adecuada para lograr los fines propuestos. Sabemos que el plan no obrará por sí mismo, y por ello será necesario hacer un estudio de esa índole acerca de su implementación y su impacto sobre las prácticas pedagógicas y

3. Esta instancia supone, desde luego, un alto grado de conocimiento técnico y por ello asignamos su desarrollo a una razón de tipo instrumental. Mientras que la clarificación de la que antes hablábamos se desenvuelve en el marco de una racionalidad comunicativa, aquí es preciso determinar cuáles son los medios más adecuados para lograr los fines que la institución se propone.



didácticas. Si tales prácticas no son apropiadas para cumplir los fines que el plan se propone, deberán ser ellas también objeto de reformulación.

3. *Determinación de las expectativas de los estudiantes y de la sociedad en general sobre el perfil de egresado a formar.* La función social que el egresado cumplirá es prioritaria a la hora de que una universidad pública decida qué tipo de profesional está formando. En el caso de los abogados, podríamos determinar que, en tiempos de crecientes reclamos de justicia fáctica y formación de subjetividades sociales que exigen una argumentación práctica que las transforme en subjetividades jurídicas con capacidad para demandar prestaciones positivas, la lectura de las expectativas sociales actuales y su comparación con las que se dirigían a los operadores jurídicos cuando el plan vigente fue adoptado, habla incuestionablemente de la necesidad de clarificarlas. En cuanto a los estudiantes, está claro que en su formación está la clave del diagnóstico de la eficacia del plan actual, y sus opiniones son relevantes en tanto podemos verlos como representantes de aquellos futuros alumnos que serán los receptores del nuevo plan.<sup>4</sup>

4. *Creación de un plan acorde a las expectativas de la sociedad y de los estudiantes.* Una vez establecidas las expectativas de la sociedad y de los estudiantes, será preciso poner en ejercicio una razón prospectiva<sup>5</sup> que permita diseñar un plan que, junto con otros instrumentos, posibilitará formar él o los tipos de abogado que la sociedad

4. Además de esta representatividad virtual, los estudiantes tienen una posición de enunciación claramente distinta a las de los demás claustros y necesaria a la hora de debatir qué se enseña y cómo se enseña en sus facultades. Así lo sostiene Habermas: «a los estudiantes les conciernen de manera inmediata las decisiones sobre sus estudios. Pero sus intereses y experiencias no coinciden con las de los profesores. Adquieren cualificaciones y se apropian informaciones (así como reglas para generarlas) en vista de una futura praxis profesional; por ello la conexión objetiva en que la ciencia se inserta cobra para ellos, en general, una actualidad distinta de la que posee para sus profesores. Por otra parte, en las instituciones docentes los estudiantes hacen acopio de experiencias que les confieren competencia en cuestiones didácticas» (1994:359).

5. Juan Carlos Agulla asigna a esta razón prospectiva la función de controlar u organizar el cambio. Ella incorpora la evaluación histórica, pero la supera al elaborar el modelo al cual se quiere llegar. Para que el objetivo sea asequible, «esta razón prospectiva tiene que estar 'encarnada' en una 'inteligencia' decidida, lógica y coherente (agente del cambio social), capaz de jugarse en el acto de conocimiento, ya que la meta quizás nunca se alcance totalmente, pues siempre en política (como en pedagogía) se puede más de lo que se cree, aunque menos de lo que se desea» (1991:59).

y el futuro alumnado demanden. Está claro que las expectativas que se habrán de tener en cuenta no son sólo las que actualmente se pueden relevar, sino también las que se prevé que se gestarán en el futuro. Un plan de estudios se hace para el futuro, pero también es generador de futuros posibles, y en ese sentido es importante determinar en qué modo la formación de abogados con un determinado perfil pueda incidir sobre las prácticas que se den en el mundo jurídico.

Michael Reisman (1999) sostiene que el diseño de un plan de estudios para una carrera de Derecho debe seguir los siguientes pasos:

- a. Identificar preferencias sociales (objetivos).
- b. Proyectar contextos de futuros posibles (proyecciones futuras).
- c. Delimitar tareas profesionales que serán desarrolladas en esos contextos (inventario de tareas).
- d. Diseñar el plan de estudios para la formación en esas tareas (diseño de plan de estudios).
- e. Desarrollar procedimientos óptimos de aprendizaje (optimización del aprendizaje).

Este autor enfatiza la necesidad de comenzar haciendo «proyecciones imaginarias» del futuro como requisito previo a la realización de cualquier plan de estudios. Algunos especialistas en diseño curricular sostienen que instalar una currícula en la escuela primaria o media suele llevar al menos diez años; entendemos que en la universidad no ha de llevar menos tiempo, de modo que, si bien los diseños curriculares son un reflejo del momento en el que fueron creados, es imprescindible que se propongan de cara al futuro.

Un plan de estudios es un instrumento prescriptivo que sin duda se construye sobre la estructura de la institución y las reglas que la rigen. Adaptando la terminología de Niklas Luhmann (1997) a este caso, podría decirse que ése es el «horizonte de pasado» del plan, pero es también necesario prefigurar los «horizontes de futuro», ya que se debe pretender que el mismo tenga un impacto sobre aquella realidad que se anticipa.

## La percepción y argumentación de los docentes

Ya hemos señalado que la primera renuencia que presentaron los docentes fue motivada por la encuesta suministrada a una parte de los profesores titulares. La segunda fuente de resistencia estuvo relaciona-

da con la incorporación de materias optativas en el nuevo plan. Recordemos que, en el actual, las 31 que lo componen son obligatorias.

Las asignaturas que se incorporaron como optativas fueron cinco: Derecho Agrario, Derecho de la Navegación, Derecho de Minería y Energía, Sociología del Derecho y Derecho Notarial y Registral. La mayoría de los profesores que dictaban estas materias y otros que dictaban materias afines elaboraron documentos fundamentando la inclusión obligatoria de estas disciplinas en el plan de estudios.

Sin entrar aquí en el análisis de dichos argumentos, ésta fue una instancia de gran riqueza respecto a la fundamentación pública de los fines que perseguiría cada materia y a la previsión del impacto que tendría sobre los egresados. Nos interesa señalar que, más allá de la decisión que se tome sobre el carácter obligatorio u optativo de las mismas, si se considera que la apertura a la posibilidad de elegir que tendrían los alumnos sería favorable para que fuera la demanda de cursos la que orientase la oferta, no se entiende por qué dicha posibilidad no se abre más aún, sino sólo con respecto a un número mínimo de materias, seminarios y prácticas alternativas, dejando intacta la que se supone es la estructura «troncal» de la carrera.<sup>6</sup>

La materia que nosotras enseñamos, Sociología del Derecho, se habría convertido, con la reforma, en una materia optativa que no se presentaría dentro de un menú de asignaturas «no jurídicas» sino como única alternativa «no jurídica». La calificación, en la propuesta, de materias «jurídicas» y «no jurídicas» habla a las claras sobre la concepción del Derecho desde la cual está elaborada. Si bien la Sociología del Derecho está asentada sobre una disciplina no jurídica, su objeto de estudio es jurídico y por lo tanto sólo puede ser considerada extrajurídica si se parte del presupuesto de que toda mirada hacia el Derecho que trascienda a la norma positiva es «no jurídica».<sup>7</sup>

6. Un argumento importante en contra de la apertura de la currícula suele ser el económico: son necesarios mayores recursos para generar materias optativas que los que se emplean cuando el menú de materias es fijo. No hemos explorado aquí este argumento porque no estuvo presente en la discusión, aunque no descartamos que haya cumplido un papel importante en las decisiones que las autoridades tomaron para conformar la propuesta de reforma.

7. Del mismo modo, sería difícil sostener hoy que la Teoría del Derecho, la Filosofía del Derecho, la Antropología Jurídica o la Historia del Derecho son disciplinas «no jurídicas».

El proyecto de reforma, al caracterizar al plan vigente, determina que está dirigido «a la formación de un abogado generalista y pone especial énfasis en los modos litigiosos del ejercicio profesional» (FCJyS, UNLP, 2002). La reforma se propone conservar la primera característica, pero alterar la segunda. En general, los profesores coinciden con este diagnóstico y también con el sentido de la reforma en este punto.

Los docentes incorporaron al debate una cantidad de temas que no estaban incluidos en el documento de presentación del plan de estudios y enfatizaron puntos que eran para ellos fundamentales, pero que entendían que no habían sido debidamente subrayados en el mismo. Entre éstos, destacaron la importancia de la selección de contenidos de los programas y cuestiones pedagógicas y didácticas de muy diverso tenor.

Aunque la Facultad, en el marco de la preparación para su evaluación externa, instó a los profesores a actualizar sus programas, no siempre esa actualización implicó una revisión de los contenidos. Algunos estimaron que podían agregar sin quitar nada: éste es justamente uno de los riesgos de una actualización llevada a cabo por actores que consideran imprescindibles todos los temas que dictan, aun cuando luego no los integren en el aula. En ese sentido, una de las recomendaciones que hizo una docente fue que los profesores seleccionaran dentro de sus programas aquellos contenidos centrales, liberándolos de todo lo accesorio.

Sabemos que, de hecho, los programas, además de por aquellos objetivos, contenidos y bibliografía que los profesores elaboran, están conformados por una serie de prácticas, y es especialmente en los cursos cuando suelen ser objeto de una selección que desecha parte de esos elementos pero también incorpora otros que no están allí escritos. Sin embargo, en la carrera de Abogacía de la UNLP, cobra vital importancia el programa «formal», por cuanto la mayoría de los alumnos rinden sus materias en forma libre, y –aunque también en este caso hay una circulación de información que da cuenta de una selección de bibliografía, fuentes y hasta prelación de contenidos–, en principio, el alumno no tiene con los docentes contacto previo a la mesa libre, lo que transforma al programa «formal» en el contrato de adhesión que firma al momento de elegir la cátedra a cuya evaluación se someterá.

Podríamos preguntarnos si estas cuestiones que hacen a la formulación de los programas así como otras, consideradas unánimemente como problemas prioritarios de la Facultad –por ejemplo: la escasez de oferta de cursos, las carencias pedagógicas de los profesores en la enseñanza del Derecho o el desgranamiento de la matrícula–, deben ser objeto de debate en el momento de discutir un plan de estudios. Es posible argumentar, por un lado, que hay que centrar los cuestionamientos sobre éste y, a lo sumo, incorporar los demás temas cuando se juzgue que las decisiones que se están tomando impiden u obstaculizan los cambios que se podrían producir en cualquiera de las otras áreas. Sin embargo, debemos destacar que el nivel de participación que genera la propuesta de un plan de estudios es propicio para que se incorporen al debate todos aquellos ejes de discusión que hacen a la definición de la finalidad de la Institución y las expectativas que a ella dirigen los distintos sectores. Indudablemente habrá un tiempo para focalizar la polémica, pero cercenarla de entrada no parece adecuado por cuanto los límites de la misma deben ser autorregulados por la comunidad de discusión y no prefigurados por quien la abre.

## La percepción y argumentación de los alumnos

Para recabar la percepción de los alumnos sobre el nuevo plan de estudios realizamos un sondeo en el que se pidió a 107 estudiantes avanzados de la carrera de Abogacía que, habiendo leído el proyecto, expresaran por escrito los principales puntos de acuerdo y desacuerdo con la propuesta. La muestra no representativa de alumnos estuvo conformada por setenta varones y 47 mujeres.<sup>8</sup>

De acuerdo a los resultados del análisis de los textos obtenidos, en ningún punto coincidieron todos los estudiantes. A continuación exponaremos aquellos puntos en común en los que más del 75% de los consultados estuvo de acuerdo:

8. En la tarea de realización del sondeo y análisis de los resultados contamos con la colaboración de Natalia Zudaire, quien además desde su posición de estudiante de derecho aportó valiosos comentarios a nuestro trabajo.

- Partieron del supuesto de que la Facultad forma abogados litigantes. Concordaron en este punto con el diagnóstico hecho por el proyecto de reforma. Vale anotar aquí que la mayoría de la planta docente de la Facultad está conformada por miembros de la administración de justicia, siendo por ende probable que el rol profesional de los docentes fuera del ámbito universitario tenga alguna incidencia sobre el enfoque que plantean del Derecho desde su propio rol profesional y no desde uno que les es ajeno, cual es el de abogado litigante. Es cuestionable, pues, desde nuestro punto de vista esta percepción.

- Consideraron acertada la decisión de seguir formando «abogados generalistas». Este es un punto sobre el cual parece haber acuerdo pleno entre los profesores y los alumnos. En una investigación anterior que había tenido como objeto de análisis a los jóvenes egresados de esta misma Facultad,<sup>9</sup> se recogió la percepción de que en una sociedad en la que las demandas de ejercicio profesional estaban en pleno proceso de transformación, era preferible recibir una formación general sobre la que luego pudiera operar una especialización en el nivel de posgrado o en la práctica profesional.

- Entendieron que los estudiantes no tendrían, en general, la capacidad de elegir cuando se les ofreciera un menú de materias optativas. Mientras algunos alumnos opinaron que dicha incapacidad estaba ligada al desconocimiento de aquello que no se había cursado o estudiado, la mayoría previó que sus pares optarían teniendo en cuenta aspectos no relacionados con una buena formación académica, tales como la facilidad de aprobar la materia o la banda horaria en la que se ofreciera. Desde luego los argumentos esgrimidos fueron débiles y despojaban al alumno de toda capacidad e interés en la toma de decisiones sobre su propia carrera. De todas maneras, hay que señalar que varios estudiantes, al referirse a la posibilidad de dar orientaciones a las carreras y ofrecer materias optativas, mencionaron el plan de la Universidad de Buenos Aires como un modelo a no seguir. Este último plan es el único de otra

9. Salanueva, Olga, M. González, N. Cardinauxy otros (1999).

Facultad de Derecho de una Universidad pública que los alumnos dijeron conocer, y la referencia que tenían de él era negativa.

- No manifestaron mayor interés por el otorgamiento de títulos intermedios. En general, entendían que los jóvenes abogados que se insertaban al mercado laboral lo hacían sobrecapacitados con respecto a la función que se les asignaba, y, por ende, cumplían las funciones que en principio habrían estado asignadas a los que hubieran obtenido un título intermedio. Esta percepción fue compartida por los jóvenes egresados que entrevistamos en el curso de la investigación ya citada.

- Visualizaron la posibilidad de intervención en consultorios jurídicos gratuitos, clínicas jurídicas y pasantías en los tribunales como una oportunidad de adquirir práctica profesional, sin acentuar su función social. Esto implicaría que, si se extendieran las prácticas actuales o se implementaran otras nuevas, los alumnos tenderían a valorarlas positivamente como un medio de acceder a una capacitación que reclaman, pero quedaría relegada la función que tienen estos institutos en orden a hacer más eficiente el servicio de justicia o bien a hacer valer los derechos de quienes no tienen medios de acceso a ella. En una investigación realizada sobre la práctica profesional llevada a cabo en el consultorio jurídico gratuito de la Universidad de Buenos Aires<sup>10</sup> los alumnos también privilegiaban la función formativa del servicio jurídico gratuito por sobre la social.

- Percibieron que la formación que recibían estaba compuesta de materias dispersas. Esta dispersión fue calificada como artificial y como un obstáculo para la práctica posterior del Derecho. La demanda de instancias integradoras se tradujo, en varios casos, en propuestas de algún tipo de enseñanza práctica y, en otros, tomó el camino al que nos referimos en el siguiente punto.

- Demandaron disciplinas «no jurídicas» que fueran capaces de integrar los conocimientos jurídicos. No rescataron en general la apertura de nuevos campos de conocimiento, sino que percibieron que la formación jurídica que recibían estaba desintegrada en ramas o instituciones,

10. Cardinaux, Nancy y Andrea Gastron (2000).



y entendían que las disciplinas no jurídicas podrían ayudarles a integrar esos conocimientos dispersos. En el caso específico de la Sociología Jurídica, la mayoría de quienes defendieron su inserción como materia obligatoria hizo referencia a la conexión del Derecho con «la realidad» que ella tematiza.

- Plantearon las demandas exclusivamente desde el tramo de la carrera en el que se encontraban y con vistas a la inserción al mercado laboral, sin tomar en cuenta su trayecto anterior. Aclaramos que, el haberseles pedido un análisis desde su punto de vista de alumnos, no obturaba la posibilidad de que trascendieran la propia situación en la carrera para enfocar el problema desde, por ejemplo, la de un alumno que está comenzándola o la de los alumnos que en el futuro la emprenderán, quienes serán, en definitiva, los destinatarios de una reforma.

- Asumieron un rol pasivo en la relación de aprendizaje y una concepción positivista del Derecho. Esto quedó manifestado en la importancia que dieron al aprendizaje de normas y en la responsabilidad excluyente que asignaron a los profesores sobre las falencias de la enseñanza que recibían.

- No demandaron cursos de ética profesional ni de materias orientadas a la discusión acerca de la función social que conlleva la práctica profesional. Esta incorporación existente en el proyecto sólo concitó la atención de un número no relevante de alumnos.

## Conclusiones

En una investigación realizada en la Universidad Nacional de Córdoba, Carlos Lista (2000) elaboró las siguientes hipótesis:

- La construcción de los objetivos de la enseñanza jurídica está fuertemente condicionada por la vigencia de un modelo teórico dominante y hegemónico, el «positivismo jurídico», como expresión arquetípica del formalismo jurídico.

- Los objetivos de la enseñanza jurídica son también condicionados por la existencia de perspectivas teóricas que incorporan conocimientos que, desde el punto de vista de la ortodoxia positivista del



Derecho, son considerados espurios a lo jurídico y, por lo tanto, extrajurídicos o ajurídicos y jurídicamente «no pensables».

Entendemos que estas hipótesis no fueron contradichas, sino que hasta se reforzaron en el proyecto que estamos analizando. Al diagnosticar la situación producida por el actual plan de estudios, señala cuál es el Derecho que debe enseñarse:

en cinco años de carrera de grado y ante el fenómeno del crecimiento exponencial *del derecho que debe enseñarse*<sup>11</sup> (multiplicación de leyes, decretos, resoluciones, proliferación de la doctrina y las decisiones jurisprudenciales, normativas transnacionales, etc.), y las correlativas exigencias de los ejercicios profesionales (abogacía, magistraturas, etc.), el gran desafío afínca en conformar un plan abarcador de los contenidos esenciales y, que al mismo tiempo, brinde a los futuros abogados conocimientos, siquiera elementales, de los nuevos desarrollos y disciplinas (derecho ambiental, de consumidores y derechos colectivos en general, derecho bancario, seguros, comunicaciones, etc.), propios de las especializaciones y maestrías. Cómo ensamblar y administrar, en definitiva, de modo armonioso, unos saberes con otros. (FCJyS, UNLP, 2002)

El destacado que hemos introducido en este párrafo nos parece central. Entendemos que esta determinación del «derecho que debe enseñarse» habla a las claras de la concepción del Derecho que subyace en este plan, que no es distinta a aquella que estructura el plan vigente y muchas de las prácticas que se desarrollan en nuestras carreras de Abogacía.

Es difícil establecer un orden de prelación entre los muchos desafíos que enfrenta nuestra Facultad. Y preferimos decir desafíos porque este término implica que la Institución puede hacerles frente y elaborar estrategias que permitan superarlos. Sin pretender nosotras ser más que una voz entre las muchas que deben participar de esta polémica –y recordemos que establecer objetivos era el primer paso

11. El destacado es nuestro.

en el diseño de planes de estudios, según Reisman—, postulamos dos temas prioritarios a debatir, uno de ellos ubicado en el comienzo y otro en el final de la carrera, aunque ambos involucrados en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

-El alto nivel de deserción producido en los primeros años de la carrera. Según datos de la misma Universidad, en el año 2001 había egresado de la FCJyS un 34,2% del número total de ingresantes en ese mismo año.<sup>12</sup> Esta cifra es más alta que la global de la Universidad, de la que egresaron ese mismo año el 25,9% del total de ingresantes, pero, más allá de la «ventaja comparativa», éste es un grave problema si tomamos en cuenta que la mayoría de los desertores no optan por otra carrera ni tienen una auspiciosa entrada al mercado laboral. Casi todos ellos salen del ámbito universitario y nunca más se incorporan al sistema educativo formal.

-La formación de un abogado que enfoca su rol como el de un «profesional liberal», no teniendo en cuenta la función social que está llamado a cumplir como operador jurídico. Tanto el plan de estudios vigente como la propuesta de reforma enfatizan la incorporación de conocimientos y habilidades sobre las «materias troncales», que no son otras que Derecho Civil y Comercial desde una perspectiva positivista y procesalista.<sup>13</sup>

En función de esa priorización, podríamos realizar una lista de temas que deberían discutirse en el proceso de reforma con el propósito de decidir «cuáles de esas aptitudes pueden ser cultivadas más eficazmente durante la enseñanza del derecho» (Reisman, 1999: 108).

Un primer bloque debería estar constituido por: sistema de ingreso a la carrera, régimen de regularidad, métodos y técnicas de aprendi-

12. Sólo en primer año en la carrera de Abogacía se producía alrededor de un 20% de pérdida de la matrícula.

13. De esta manera lo señala Ernesto Abril: «la legislación civil y comercial es presentada como un paradigma porque se encuentra codificada y además, cuenta para su análisis con una técnica refinada y basada en principios supuestamente racionales. Por el contrario, la legislación de corte social se muestra como inorgánica, técnicamente defectuosa e influenciada por un extremado paternalismo» (2001: 756).

zaje, formación continua de docentes, organización curricular del grado y sistema de evaluación.

Un segundo bloque debería incluir temas como: conformación de la currícula, estructura de los programas, relación entre los contenidos de las asignaturas, carga horaria, y sistema de correlatividades.

Un tercer bloque podría incluir los siguientes tópicos: articulación entre los conocimientos del grado y el postgrado, producción científica de la institución, formación de los estudiantes en la investigación científica, y transferencia de resultados de la investigación científica a la enseñanza.

Un cuarto bloque se articularía en torno a estas temáticas: función de los Institutos de la Facultad, extensión universitaria, y coordinación con el resto de las Facultades que componen la Universidad.

Ante un marcado y creciente descreimiento en las instituciones, y un contexto de crisis en el cual la universidad pública debe reconstituir su base de legitimidad, la labor que supone la elaboración de un nuevo plan de estudios es hercúlea. Y, por eso mismo, entendemos que podemos elevar las pretensiones de argumentación de un nuevo plan y ampliar la comunidad de interlocutores hasta alcanzar a todos aquellos sujetos que tengan algún interés que merezca protección, que son todos los sujetos de derecho –los construidos y los por construir–.

El contexto crítico en el que se debatió la propuesta de reforma de 2002 reflejó las tensiones subyacentes en la relación entre la universidad y la sociedad. Así lo señalaba Sousa Santos (1998):

La Universidad se enfrenta por todos lados, a una situación compleja: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales.

La Universidad se convierte en un sistema cada vez más complejo que debe dar respuestas a un número creciente de demandas. Esto exige que se fijen los criterios de selección y priorización de las mismas, así como la ampliación de los servicios que presta en un contexto donde los recursos se tornan cada vez más limitados y los requeri-

mientos más acuciantes. La sobrecarga de demandas unida a la escasez de medios no es excusa suficiente para reforzar la *autopoiesis*<sup>14</sup> del sistema, así como la crisis no es una excusa válida para postergar el debate sino una buena razón para profundizarlo.

## Bibliografía

- Abril, Ernesto, «Sociología y formación jurídica», ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba, 2001.
- Agulla, Juan Carlos, *El Hombre y su Sociedad. La Formación de la Persona Sociológica*, Buenos Aires, Docencia, 1991.
- Cardinaux, N. y A. Gastron, «El servicio jurídico gratuito bajo la lupa», ponencia presentada al I Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, 2000.
- Comisión Nacional para la evaluación y acreditación Universitaria (CONEAU), *Lineamientos para la evaluación institucional (aprobados por Resolución N.º 094/97)*, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.
- FCJyS, UNLP, *Diagnóstico e Ideas Preliminares para la Modificación del Plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, 2002.
- Habermas, Jürgen, *Teoría y Praxis*, Barcelona, Altaya, 1994.
- Lista, Carlos Alberto, «La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado», ponencia presentada al I Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, 2000.
- Luhmann, Niklas, «La observación sociológica del derecho» en *Enlace N.º 2. Revista de Sociología Jurídica*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos 1997.

14. Nuevamente nos remitimos a la terminología de Luhmann, quien expresa: «Sistemas autorreferentes autopoieticos son sistemas que se remiten siempre a sí mismos en todas sus operaciones, es decir, que no pueden referirse a otros sin autorreferencia, y que producen ellos mismos todos los elementos que lo componen. Se trata, pues, de sistemas circularmente cerrados...» (1997: 234).

Reisman, Michael, «El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el Siglo XXI», en Böhmer, Martín (compilador), *La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.

Salanueva, O., M. González, N. Cardinaux y otros, *La Profesión Jurídica: Nuevas Realidades*, La Plata, Edulp, 1999.

Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Uniandes, 1998.

## CAPÍTULO II

# Comparación del plan de estudios de Abogacía de la UNLP con los planes de estudios de otras universidades nacionales

*Sebastián Scioscioli*

### Introducción. La importancia de la comparación

Varios años atrás, Sartori (1991) resumía las inquietudes presentes en la comparación y su método recurriendo a tres preguntas sencillas que encerraban en sí grandes debates: ¿por qué comparar?, ¿qué es comparable? y ¿cómo comparar? Si bien es claro que no es el objeto de este trabajo analizar las respuestas a tales interrogantes, algunos comentarios respecto de los mismos pueden contribuir ampliamente a justificar y presentar el esquema de este capítulo.

En relación con la primera inquietud, suele decirse a menudo que el análisis comparado nos ayuda a situarnos para aprender de las experiencias de los otros, «para tener términos de parangón» (Sartori, 1991: 32), para explicar mejor o, simplemente, para conocer los fenómenos que ocurren en otro lugar así como los intentos de solución en curso y sus dificultades. Aplicado ello a un análisis comparativo de los planes de estudios de la carrera de Abogacía, nos permite trazar al menos tres objetivos claros:

1. Considerar la diversidad existente en relación con la formación de los abogados en otras instituciones universitarias nacionales (Clérico y Ruiz, 2002:11).
2. Conocer los resultados de otros informes de investigaciones llevadas a cabo en otras instituciones, aportando distintos ejemplos, y, en algunos supuestos, al ofrecernos datos paralelos, confirmar los resultados obtenidos en otros lugares (Noah, 1990:186).
3. Abrir nuevas perspectivas de interpretación para la discusión, revisión y eventual modificación o actualización del plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNLP.

La segunda y tercera preguntas nos permitirán definir el marco de la comparación.

Puesto que nuestro interés reside en el plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNLP, procuraremos indagar en qué aspectos ésta resulta propicia. Como material relevante para analizar dicho cotejo respecto de otros diseños curriculares de la formación de abogados, se han tomado los planes de estudios de las siguientes universidades:

- Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Universidad Nacional de Córdoba.
- Universidad Nacional de Rosario.
- Universidad Nacional del Litoral.

La selección de la muestra obedece al hecho de que dichas instituciones resultan ser las que mayor matrícula concentran en esta carrera. No obstante, no se excluye la posibilidad de referirnos a otras, en algunos casos, cuando así resulte aconsejable en función del interés o la novedad en el diseño o tratamiento de algunos de los puntos sobre los cuales se llevará a cabo la comparación.

A partir de este material, estudiaremos la diversidad en la formación del abogado, el diseño, la estructura del plan, el tipo y contenido del currículum, la duración y la carga horaria total de la carrera, la integración de la práctica profesional en la formación de grado, los contenidos sobre idiomas extranjeros y los títulos intermedios y finales que se otorgan. Finalmente, en cuanto a la estrategia comparativa a adoptar, la descripción que formularemos pasará revista tanto a los sistemas más semejantes cuanto a los más disímiles en contraste con el plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNLP.

## Los planes de estudios: modelos, duración, estructura.

### La diversidad en la formación de abogados y la rigidez del currículum del plan de estudios

El plan de estudios es el documento curricular en el que se ponen de manifiesto las decisiones institucionales respecto del camino que deberá recorrer el alumno para convertirse en graduado. En su formulación suelen definirse el tipo y la organización de los estudios que deben completarse para alcanzar la formación deseada.

En este sentido, se pueden diferenciar dos modelos extremos de enseñanza del Derecho y de formación de abogados. El criterio para la clasificación de los planes de estudios en estas dos categorías está conformado por la posibilidad que tiene el estudiantado de seleccionar las materias que cursará y en las que realizará las certificaciones necesarias para la obtención del título de abogado (Clérico y Ruiz, 2002: 12).

En un extremo de esta clasificación se ubican aquellos planes de estudios de la carrera de Abogacía que presentan una nómina de asignaturas fijas y obligatorias. En el mejor de los casos, las posibilidades de elección del estudiante se reducen a la cátedra en la que desea cursar la materia (siempre y cuando la facultad presente más de una cátedra por asignatura). En cuanto a las asignaturas, el estudiante recibe por parte de la institución un «menú fijo» que no puede ser cambiado. Se trata en suma de un modelo armado, cuyo carácter prescriptivo es bastante fuerte.

Este tipo de modelo, tradicionalmente acompañado por prácticas de enseñanza en las que predomina la clase expositiva del docente, ha sido caracterizado como «enciclopédico»,<sup>1</sup> debido a que pretende suministrar el máximo de información posible, más que estar orientado a proveer herramientas conceptuales que favorezcan el desarrollo de un razonamiento crítico autónomo ante un material jurídico cambiante. Además, supone una suerte de estudiantado «homogéneo», si se tiene en cuenta que, por regla, no se articula una oferta de cursos variada y electiva que satisfaga las dispares necesidades curriculares

1. Véase Nino C., E. Zanoni y otros (1984: 17-30).



de los alumnos y facilite su adecuada educación. Finalmente, la formación del abogado resulta, en estos casos, fuertemente uniformadora (Clérico y Ruiz, 2002: 13).

En general, a esta lógica responde el modelo previsto para la carrera de Abogacía de la FCJyS de la UNLP (así como el «viejo» plan de estudios de la UBA, bajo la Ordenanza 22/61). Sin embargo, no es el único, ya que existen otras universidades públicas que respetan este mismo esquema como la Universidad del Nordeste, la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad de La Matanza, la Universidad Nacional de San Juan, entre otras. También pueden ser considerados en esta categoría los planes de estudios de las Facultades de Derecho en los que sólo una o dos materias son electivas y todas las demás obligatorias, tal es el caso del plan de estudios de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Rosario (que cuenta con un total de 34 asignaturas e incluye dos residencias anuales, siendo sólo una la materia electiva y en el último año de la carrera) y el de la Escuela Superior de Derecho de la Universidad Nacional del Centro (treinta asignaturas obligatorias, y sólo dos optativas).

Conformando otra categoría, en el otro extremo de la escala, se encuentran los planes de estudios de la carrera de Abogacía que presentan un fuerte componente de elección. Por lo general, contienen un núcleo mínimo de materias obligatorias y no electivas en el inicio de la carrera. Todas las demás son optativas, siendo los alumnos quienes deben decidir qué asignaturas cursarán y en cuáles recolectarán los puntos o créditos para obtener su título, sin perjuicio de lo cual la facultad puede aconsejar ciertas trayectorias curriculares según las preferencias del estudiante. Este esquema está muy presente en el modelo universitario norteamericano (como en el caso de las escuelas de Derecho de las Universidades de Harvard y Yale) pero no se corresponde con la matriz universitaria pública para esta carrera en nuestro país.

En el medio, y formando una tercera categoría, se pueden ubicar los planes de estudios de Abogacía que responden a un modelo curricular semielectivo. Dentro de este grupo, es posible elaborar varias subclasificaciones. Por un lado, algunos planes presentan un considerable número de materias obligatorias, por ejemplo, la mitad de las asignaturas (puntos o créditos) de la carrera. Éstas contienen el mínimo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que la comunidad universitaria considera que los estudiantes deben conocer y

acreditar. El otro núcleo está conformado por asignaturas electivas. Los estudiantes tienen la obligación de conseguir una cantidad determinada de créditos o puntos para obtener el título, pero pueden elegir cómo los recolectarán de acuerdo con la oferta curricular de la Facultad. Esta parte de los estudios puede resultar más o menos flexible en relación con la elección, según sea que la Universidad o la Facultad establezcan algunos recorridos, que marquen orientaciones en alguna de las áreas del Derecho o en la combinación de varias o que, a su vez, indiquen materias obligatorias en cada una de esas orientaciones. Así, los alumnos se enfrentan, en esta etapa, a tres momentos de decisión en lo que se refiere a su formación:

- cuando seleccionan las orientaciones, concentraciones, trayectos;
- cuando seleccionan las asignaturas entre las electivas;
- cuando seleccionan la cátedra en la que desean cursar la materia (si es que la facultad presenta más de una cátedra por materia).

Como ya señalamos, dentro de este modelo se puede vislumbrar un sinnúmero de variantes, según sea que las asignaturas optativas se puedan cursar no sólo en la Facultad de Derecho, sino también en otras, o que las mismas respondan a cursos configurados por la Facultad, o bien que se admita que algunos de esos créditos electivos puedan ser configurados libremente por el estudiante, por ejemplo por medio de la realización de un trabajo de investigación dirigido, o de acreditación de idiomas o de pasantías, entre otras posibilidades.

En esta categoría se pueden ubicar los planes de estudios de las carreras de Abogacía pertenecientes a la UBA, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Austral, la Universidad de Belgrano, la Universidad Católica de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Catamarca y la Universidad Nacional del Litoral, entre otras. Este mismo modelo se encuentra presente en los casos de la Universidad Di Tella y la Universidad de Palermo. No obstante, insistimos en que, incluso dentro de esta categoría, se podrían diversificar aún más las clasificaciones según se tengan en cuenta otros criterios.

## **La duración de la carrera y la carga horaria total**

Los planes de estudios de la carrera de Abogacía presentan una duración de cuatro a seis años, según la institución universitaria, aun-

que, al igual que en el caso de la UNLP, la mayor cantidad de los consultados tiene un desarrollo promedio de cinco años. En el siguiente cuadro, exponemos algunos ejemplos.

<b>Duración en años</b>	<b>4 años</b>	<b>5 años</b>	<b>6 años</b>
<b>UNIVERSIDAD</b>	Universidad de Belgrano	Universidad Nacional de La Plata	Universidad de Buenos Aires
	Universidad del Salvador	Universidad de Palermo	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad de Morón	Universidad Di Tella	Universidad Nacional de Rosario
	Universidad de Congreso	Universidad Austral	Universidad Nacional del Nordeste
		Universidad Nacional de Cuyo	Universidad Nacional del Litoral
		Universidad Nacional de Mar del Plata (5 años y un cuatrimestre)	Universidad Nacional de Catamarca
		Universidad Católica de Buenos Aires	
		UNICEN	
		Universidad Nacional de San Juan	
		Universidad Nacional de La Rioja	
	Universidad Nacional del Sur		
	UNNOBA		

Más allá de los años formales de duración de la carrera, en muchos casos resulta recomendable indagar respecto del régimen de

correlatividades presente en cada plan de estudios, puesto que éste, en los hechos, puede llegar a constituir un factor altamente condicionante en la extensión real la misma.

En cuanto a la división interna de los años, el calendario académico se fracciona comúnmente en dos semestres (como ocurre en la Universidad de Córdoba y la Universidad del Nordeste) o en dos cuatrimestres (tal es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad de Mar del Plata, la Universidad del Litoral), o bien se adoptan ambos criterios, según las distintas asignaturas.

Con respecto a la carga horaria, la misma promedia en un número cercano a las 2.600 horas. Éste ha sido el indicador utilizado por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales. En la Universidad de Córdoba alcanza las 2.640 horas; la UBA prevé 2.650 horas; la Universidad del Litoral, 3.200 horas; finalmente, la Universidad de Rosario, con 3.712, dispone de la mayor carga horaria para esta carrera. Sin embargo, en el caso particular de la UNLP, no tiene un total de horas programado, por cuanto los alumnos, en general, no cursan todas las materias sino que optan por las mesas libres.

## **Estructura curricular del plan de estudios**

Un análisis orientado más a la estructura interna de los planes de estudios evidencia que varios de ellos también están divididos en ciclos o cursos, en los que se agrupa un conjunto de asignaturas o créditos, con objetivos expresos o implícitos de enseñanza y aprendizaje más específicos que los generales referidos a la formación de abogados.

En este sentido, un número considerable de planes se estructura en tres ciclos. El primero es básicamente introductorio y de formación más general, compuesto por asignaturas que pueden no ser exclusivamente jurídicas sino más bien de formación interdisciplinaria o básica. Así, en el mismo es frecuente encontrar contenidos pertenecientes a otras áreas de las ciencias sociales tales como economía, sociología o historia. El segundo está referido a los contenidos mínimos de formación jurídica, estructurados por materias fijas y obligatorias, aunque, en algunos casos, se puedan elegir asignaturas. El tercero se caracteriza por la elegibilidad de las orientaciones, concentra-

ciones o intensificaciones. Los matices se encuentran en la cantidad de créditos, puntos o asignaturas optativas.

Veamos ahora, en los casos de las siguientes universidades, la división de los planes de estudios en ciclos y su organización:

*Universidad de Buenos Aires.* El plan de estudios de la carrera se divide en tres momentos de formación:

- el primero contempla un Ciclo Básico Común, compuesto por seis materias que abarcan contenidos de formación general y elemental;
- el segundo período, llamado Ciclo Profesional Común, está integrado por un grupo de catorce asignaturas que comprenden la formación básica del Derecho. Son obligatorias y comunes a todos los estudiantes, por esta razón, reciben el nombre de «Elementos»; su finalidad es promover la adquisición, por parte del alumno, de las nociones conceptuales e informativas que le permitan formar una base de conocimientos sistemática y coherente y, a su vez, desarrollar habilidades y destrezas (competencias) fundamentales vinculadas con la disciplina;
- finalmente, se encuentra el tercero, denominado Ciclo Profesional Orientado, constituido por un sistema de créditos o puntos, unos obligatorios y otros optativos, que permite capacitar al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones que se prevén a tal efecto. Éstas son: Orientación en Derecho Público, Orientación en Derecho Privado, Orientación en Derecho Empresarial, Orientación en Derecho Penal, Orientación en Derecho del Trabajo, Orientación en Derecho Tributario y Orientación en Derecho Notarial.

Participan también de estas características los planes de estudios de otras universidades, entre las que enunciaremos, a título de ejemplo:

*Universidad de Cuyo:*

- un Ciclo Básico Común (cuatro asignaturas: dos anuales y dos cuatrimestrales);
- un Ciclo de Formación General Profesional (veinte asignaturas: quince anuales y cinco cuatrimestrales);
- un Ciclo de Formación Profesional Orientado (conformado por dos obligaciones curriculares que se presentan como alternativas: un seminario y una asignatura optativa o dos seminarios; son asignaturas de orientación organizadas en forma de seminario: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Penal, Derecho Público, Derecho del Traba-

jo y de la Seguridad Social, Derecho Ambiental, Historia del Derecho, Filosofía y Sociología del Derecho).

*Universidad de Mar del Plata:*

- un Ciclo Introductorio (dos cuatrimestres, cuatro asignaturas entre las cuales figura una de formación profesional: «Elementos de actuación profesional»);
- un Ciclo de Formación Profesional (siete cuatrimestres: ocho asignaturas obligatorias y tres optativas, dos de las cuales son obligatorias para el área de especialización);
- un Ciclo Intensivo de Orientación Profundizada (dos cuatrimestres, seis orientaciones: Derecho Civil, Derecho Económico, Derecho Público, Derecho Social, Derecho Penal, Ciencias Políticas y Sociales).

A continuación veremos otros planes de estudios que, aunque están estructurados de manera semejante a los del grupo anterior, pueden ser diferenciados de los mismos debido a que en el último ciclo presentan sólo unas pocas asignaturas o créditos electivos y ninguna orientación:

*Universidad Nacional de Rosario.* El plan se divide en dos etapas:

- un Ciclo Básico o Introductorio, que prepara al estudiante «para el conocimiento del derecho, para aprender a pensar el derecho e interpretarlo»<sup>2</sup> y está compuesto por asignaturas del Primer Año (cinco materias);
- un Ciclo Superior, «en donde se estudian las distintas disciplinas del derecho»<sup>3</sup> y que comprende desde el segundo al sexto año de la carrera (25 materias), más una optativa, dos residencias y un seminario.

*Universidad Nacional de Córdoba.* El plan de la carrera se estructura del siguiente modo: una Introducción a los Estudios de la Carrera de Abogacía (120 horas) y dos ciclos:

- un primer ciclo que está integrado «por contenidos que proveen una formación de base en lo jurídico, combinando asignaturas teóricas

2. Véase Res. N° 96/92 del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la UNR. <<http://www.fder.unr.edu.ar/>>. En línea. Consulta: marzo 2009.

3. Ídem nota 2, Anexo Único.

(sustantivas y de procedimiento) con Talleres de Jurisprudencia»<sup>4</sup> asegurando «la adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales que permitan el dominio fundamental de conocimientos de la carrera»<sup>5</sup> (comprende seis semestres, 19 asignaturas y dos talleres de jurisprudencia); - un segundo período, que comprende, por un lado, asignaturas cuyos contenidos «complementarán la capacidad de análisis y síntesis ya adquiridas en el primer ciclo y dotarán al alumno de habilidades referidas a la evaluación y formulación de juicios críticos».<sup>6</sup> Por el otro lado, también se incluyen otras materias «cuyo criterio de dictado será interdisciplinar o especializado ya que se trata de integrar alrededor del estudio de un área, conocimientos provenientes de otras disciplinas o profundizar criterios o problemas jurídicos»<sup>7</sup> (abarca seis semestres, 23 asignaturas, dentro de ellas cuatro opcionales, y tres de práctica profesional).

*Universidad Nacional del Litoral.* El plan de estudios contempla un programa de ingreso de «articulación disciplinar y general»<sup>8</sup> (compuesto por cuatro asignaturas) y tres ciclos:

- un Ciclo Inicial, que persigue entre otros objetivos «introducir en la formación disciplinar básica y en aspectos disciplinares vinculados con la carrera»<sup>9</sup> (diez asignaturas);
- un Ciclo Superior que «busca profundizar dicha formación básica y desarrollar la especializada e integrada»<sup>10</sup> (24 asignaturas, tres de ellas optativas y una electiva);
- un Ciclo Final, que persigue como meta «desarrollar y profundizar la práctica profesional, relacionando el saber con el saber hacer, estando presente para el diseño de su contenido las incumbencias y alcances

4. Véase Res. N° 207/99 del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. <<http://www.derecho.unc.edu.ar/>>. En línea. Consulta: marzo de 2009.

5. Ídem nota 4.

6. Ídem nota 4.

7. Ídem nota 4.

8. Véase Diseño de Plan de Estudios. Proyecto elevado al Honorable Consejo Superior de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL. <<http://www.fcjs.unl.edu.ar/>>. En línea. Consulta: diciembre de 2008.

9. Ídem nota 8.

10. Ídem nota 8.

del título a otorgar»<sup>11</sup> (Derecho Procesal III –Procesos Especiales– y un Taller de Práctica Profesional Final).

También quedan comprendidos en esta categoría otros casos, además de los arriba citados, que señalaremos a los fines de obtener un mejor diagnóstico de la situación:

*Universidad Nacional de Tucumán.* Cuenta con:  
 - un Ciclo Cultural (asignaturas de formación general);  
 - un Ciclo Jurídico: se trata de un menú fijo ya que no presenta asignaturas electivas.

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.* Prevé:  
 - un Ciclo Inicial (17 asignaturas y dos seminarios);  
 - un Ciclo Superior (trece asignaturas, dos de ellas optativas; dos talleres de práctica y dos seminarios).

Finalmente, algunos planes presentan instancias de orientación, aunque no se las estructure explícitamente en este sentido como áreas o ciclos. Ello es común en el caso de las universidades privadas, entre las que pueden citarse:

*Universidad de Palermo (Buenos Aires).* Los cinco años académicos están divididos en cuatrimestres, y por cuatrimestre se pueden cursar cinco asignaturas. En total son cincuenta asignaturas, de las cuales doce son electivas. Estas últimas pueden ser seleccionadas de acuerdo a criterios suministrados por la institución:  
 - cuatro de ellas deben ser talleres de práctica profesional en alguno de los campos del Derecho;  
 - tres se elegirán entre la oferta de cursos de cultura general, ciencias sociales y humanas que se abre cada semestre;  
 - las cuatro restantes pueden seleccionarse libremente a efectos de orientar los estudios hacia una rama del Derecho, o para adquirir una

11. Ídem nota 8.



formación empresarial o en ciencias políticas. Con la ayuda de un profesor-tutor el alumno puede optar por combinar estos campos entre sí: Derecho Privado, Derecho Penal, Derecho Público, Derecho Empresarial, Dirección de Empresas, Política y Gobierno.

*Universidad Austral.* Los cinco años académicos están divididos en dos cuatrimestres por año. El plan de estudios presenta 37 materias (nueve anuales y 28 cuatrimestrales), incluyendo dos optativas, y el Programa de Entrenamiento Profesional al final de la carrera. Además, el estudiante debe lograr 41 créditos para obtener el título de abogado mediante la realización de cursos complementarios (seminarios, coloquios) que la Facultad ofrece, distinguiendo entre cursos de humanidades y cursos jurídicos.

*Universidad de Belgrano.* Los cuatro años académicos están divididos en dos cuatrimestres por año. El total de asignaturas alcanza aproximadamente las 34. Durante los tres primeros años se debe cursar un menú fijo de asignaturas y elegir una de formación general por cuatrimestre. En el cuarto año sólo tres asignaturas son obligatorias, debiendo elegirse una asignatura (optativa) de formación general por cuatrimestre y una asignatura anual de formación específica y cuatro cuatrimestrales (dos por cuatrimestre).

*Universidad Católica de Buenos Aires.* El plan de estudios está estructurado en cinco años académicos. Durante los tres primeros años se debe cursar un menú fijo de asignaturas; en cambio, tanto en el cuarto año como en el quinto deben seleccionarse dos materias optativas anuales, siendo la oferta de asignaturas electivas de nueve en el primer caso y diez en el segundo.

En relación con todos los esquemas presentados en este punto, el caso de la Universidad de La Plata se distingue por la ausencia completa de separación de sus asignaturas por ciclos o etapas. Tampoco se especifican orientaciones o especialización en la formación del grado. Así, el currículum aparece diagramado sólo por años académicos, de acuerdo a una distribución de materias por años.

## Los tramos iniciales en la carrera de Abogacía

Dado el particular interés que han representado para toda la investigación, de la cual surge el presente libro, los temas vinculados con el acceso a la carrera, consideramos de especial relevancia describir con mayor detalle las experiencias de algunas de las universidades citadas.

*Universidad de Buenos Aires.* Como ya hemos señalado, en este caso el año de ingreso de la carrera está compuesto por un Ciclo Básico Común que comprende seis asignaturas: Principios Generales del Derecho Latinoamericano, Introducción al Pensamiento Científico, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Ciencia Política, Economía y Sociología. Todas tienen una duración cuatrimestral y una carga semanal de cuatro horas. No se cursan en la Facultad de Derecho sino en otros centros universitarios específicos.<sup>12</sup>

*Universidad Nacional de Córdoba.* La matriz curricular del plan de estudios cuenta con un curso previo al comienzo del primer ciclo de la carrera denominado «Introducción a los Estudios de la Carrera de Abogacía», de 120 horas de duración y que se desarrolla bajo una doble modalidad: no presencial (de estudio autónomo por parte del alumno en base a la bibliografía obligatoria prevista por la Facultad, unidades I a IV, sesenta horas) y presencial (unidades de V a VII, sesenta horas).

*Universidad Nacional de Rosario.* En esta universidad, a fin de ingresar con carácter de «alumno regular» al primer año de la carrera se debe realizar obligatoriamente el «Curso Introductorio» y aprobarlo. El mismo se desarrolla durante cinco semanas, de lunes a viernes, y con una carga horaria total de 345 horas. En cuanto a sus contenidos, prevé tres módulos: General (que se dicta durante las primeras dos semanas de clases y comprende básicamente el refuerzo de los conocimientos vinculados a comprensión de textos, expresión oral y escrita), Derecho Público y Derecho Privado (ambos se dictan durante las tres semanas siguientes y brindan conocimientos básicos de la carrera de Abogacía en correspondencia con aquellas dos grandes áreas del Derecho). Los contenidos completos de los módulos están incluidos en el libro que, para el Curso Introductorio de cada año, edita la Facultad.

12. Para más información: <<http://www.cbc.uba.ar/>>. En línea. Consulta: marzo de 2009.

*Universidad Nacional del Litoral.* En su diseño, la Facultad ha implementado, previo al comienzo del cursado del plan de estudios, un programa de ingreso de «articulación disciplinar y general»<sup>13</sup>, como ya se ha señalado, y «en el que se intenta abordar tanto las falencias producidas en el acceso al conocimiento previo al ingreso universitario»<sup>14</sup> cuanto los conocimientos de la formación disciplinar básicos y generales «estableciendo vinculaciones desde el inicio entre la profesión elegida y las asignaturas que se cursan en el primer año del ciclo inicial».<sup>15</sup> Las asignaturas del mismo son: Historia del Pensamiento, Organización Social y Política, Pensar la Ciencia y Problemática Universitaria.

Si se compara lo expuesto con lo que ocurre actualmente en el curso introductorio previsto en la UNLP, se observan similitudes, tanto en relación a los contenidos abordados como al formato adoptado, con aquellas instituciones universitarias que sientan el comienzo de su plan de estudios sobre un breve curso de ingreso. En efecto, la UNLP prevé también un curso de ingreso –no eliminatorio – de un mes y medio de duración y que tiene por objeto principal facilitar la inserción a la Facultad, adquirir contenidos conceptuales básicos para la carrera y favorecer la lectura comprensiva.<sup>16</sup> De este modo, puede observarse que, tanto este curso como los otros citados, se basan, preferentemente, en contenidos dirigidos al desarrollo de habilidades necesarias para el futuro estudiante universitario, además de los relativos a la cultura jurídica en general y su vinculación con otras ciencias sociales, contribuyendo todo ello a dar una formación básica que excede lo estrictamente legal.

## **Los espacios curriculares y la formación práctica en los planes de estudios**

Si se toman como relevantes las diversas modalidades de integración de la teoría con la práctica del Derecho (tendientes a que los

13. Ídem nota 8.

14. Ídem nota 8.

15. Ídem nota 8.

16. Véase Manuela G. González y Nancy Cardinaux (2004).

estudiantes tengan múltiples posibilidades durante la carrera de aplicar los conocimientos teóricos a la resolución de casos hipotéticos o reales, al planteo de problemas, preguntas, ensayo de soluciones, ponderación de sus consecuencias y evaluación del proceso de toma de decisiones), se pueden vislumbrar algunas características comunes a la mayor parte de los planes de estudios analizados, las que a continuación se detallan:

1. Se busca impregnar el plan de estudios con la práctica de forma «transversal» (curricular e institucional), es decir, fomentan que, en el dictado de las diversas asignaturas de la carrera, los docentes diseñen actividades de aprendizaje dirigidas a exigir del estudiante la aplicación de sus conocimientos para la resolución de casos, problemas, análisis de situaciones (con o sin asignación de roles), entre otras cosas (Clérico y Ruiz, 2002: 16).

2. Se establece una carga horaria específica para la realización de «cursos de práctica profesional» en los que se trabaja, por ejemplo, con fallos judiciales, casos, problemas o situaciones, reales o hipotéticos. Se observan, al respecto, múltiples variantes. Algunos planes de estudio establecen cursos que acompañan a los teóricos y que tienden a asegurar la discusión, en pequeños grupos, de los fallos judiciales, casos, problemas, acordados por el profesor titular de la asignatura con los docentes que coordinan el trabajo de estos grupos de estudiantes.<sup>17</sup> En este marco vemos, en el caso de la Universidad de Córdoba, el diseño de talleres de jurisprudencia (I y II) de treinta horas de duración cada uno. Esta modalidad usualmente se complementa con la organización de cursos de práctica profesional que tratan de inten-

17. En este sentido, debido a su importancia, vale señalar aquí algunos supuestos traídos de la experiencia universitaria de otros países como los siguientes casos: a) las «Arbeitsgemeinschaften» (comunidades de trabajo) de las universidades alemanas, modalidad que se aplica también en la Universidad del Externado de Bogotá, Colombia; los grupos de trabajo pequeños –no más de 17 estudiantes–, bajo la modalidad de seminario; b) las experiencias de la Universidad de Yale que procuran integrar el trabajo realizado en los cursos regulares del primer año con un entrenamiento elemental en investigación jurídica y en redacción; c) algunos seminarios de la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard, que presentan como créditos opcionales trabajo en clínica para aquellos estudiantes que quieran alcanzar el lado práctico de la teoría que abordan y discuten en el seminario.

sificar las instancias de práctica previstas en la carrera, tales como los casos que a continuación se describen.

-En el ejemplo citado, la *Universidad de Córdoba* prevé tres asignaturas de Práctica Profesional (I, II y III) de sesenta horas de duración cada uno de ellas.

- Los cursos de práctica profesional del Centro de Formación Profesional de la Facultad de Derecho de la *Universidad de Buenos Aires*, persiguen una formación práctica, general o con orientación (Derecho Privado, Penal, Derecho de los consumidores, Derecho de familia, resolución alternativa de conflictos, entre otras), e implican un servicio de patrocinio jurídico a la comunidad. En este caso, la oferta académica combina aquella práctica general con la posibilidad de desarrollar actividades preprofesionales, bajo un formato semejante al de las clínicas jurídicas,<sup>18</sup> como complemento del servicio jurídico gratuito, las cuales, si bien pueden absorber sólo una pequeña demanda de casos de la comunidad, buscan trabajar en ellos con detenimiento a fin de que las soluciones propuestas los trasciendan y logren beneficiar a un número mayor de afectados y, en algunos supuestos, devolver respuestas «no tradicionales» a dicha problemática. En esta línea, la UBA ofrece una clínica jurídica en derechos humanos, derechos de los inmigrantes y refugiados, derecho ambiental, derechos de los niños y los jóvenes, entre otros.

-La Facultad de Derecho de la *Universidad de Rosario* dispone en su currículum dos residencias obligatorias. La primera debe ser realizada en el Instituto de la Minoridad y Familia de dicha Facultad, donde el alumno patrocina a un niño carenciado<sup>19</sup> o en estado de abandono bajo la supervisión del Instituto. Una segunda residencia ocurre en el Consultorio Jurídico, donde el estudiante próximo a graduarse evacua con-

18. Acerca de las características del trabajo en clínicas jurídicas, véase A. Amsterdam (1984).

19. La palabra *carenciado*, de uso corriente en nuestro país con el significado de 'indigente' o 'necesitado', no aparece en el *Diccionario* de la RAE –ni en otros como, por ejemplo, el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, de M. Seco (10.ª edición), o el *Diccionario de uso del español* de M. Moliner-. Sí se la registra en el *Corpus de referencia del español actual* de la RAE, documentándose su uso sólo en Argentina, Uruguay y Paraguay.

sultas jurídicas de toda índole que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de su carrera.

-En el caso de la *Universidad del Litoral*, la Facultad de Derecho ofrece, hacia el término de la carrera, un «taller de práctica profesional final» que procura «integrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas a través de una técnica de planteos y solución de problemas». <sup>20</sup> Dicho taller tiene una duración cuatrimestral con una carga horaria de seis horas semanales.

En relación con este tema, la FCJyS de la UNLP adoptó un régimen de enseñanza práctica basado en el cumplimiento de «Cursos de Adaptación Profesional» obligatorios para la obtención del título de abogado. La normativa prevista proyecta dos cursos: primer año, Adaptación Profesional de Procedimientos Penales, y segundo año, Adaptación Profesional de Procedimientos Civiles y Comerciales. Los mismos se desarrollan a partir de la primera semana del mes de abril hasta el 31 de octubre de cada año, en tres clases semanales de dos horas cada una, dos de las cuales se dictan en el ámbito de la Facultad; la restante está dedicada a efectuar las prácticas en las dependencias del Poder Judicial de la provincia de Buenos Aires, la Fiscalía de Estado, el Consultorio Gratuito dependiente del Colegio de Abogados de la ciudad y en el de la Asociación de Abogados de la ciudad de Quilmes. Asimismo es obligatorio el trabajo de los alumnos en la Asesoría Jurídica Gratuita de la Facultad.

3. Estas universidades suelen otorgar, también, la posibilidad de realizar pasantías o prácticas externas en diferentes organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, como juzgados, sindicatos, empresas, estudios de abogados, entre otras, aunque, en general, sólo como actividades extracurriculares y coordinadas por el sector de extensión universitaria.

4. Por último, puede contemplarse, además, la posibilidad de participación optativa de los estudiantes en competencias de alegatos y simulación interuniversitarias, nacionales o internacionales, en alguna rama del Derecho (como son los casos, por ejemplo, de los concursos Jean Pictet, el Interamericano de Derechos Humanos organizado

20. Ídem nota 8.

por la American University en Washington o el de Derecho Internacional, Philip C. Jessup). En este sentido, puede citarse además el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que, aunque las establece como actividades extracurriculares, acepta, bajo determinados requisitos, otorgar a los programas de preparación para dichas competencias puntaje de créditos académicos válidos para la carrera de Abogacía.

Aunque no forman parte de este artículo, y sólo a los fines de ilustrar mejor la participación de la formación práctica en otros planes de estudios de universidades nacionales, citaremos algunos otros ejemplos, como el de la Universidad de La Matanza, que prevé un taller de retórica y oratoria forense, un seminario de resolución adecuada de controversias y dos cursos de práctica profesional (todos de duración cuatrimestral); el de la Universidad Nacional de San Juan, que cuenta con una práctica profesional focalizada en el despacho judicial de trámites, y el de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que establece un seminario de técnica profesional, otro de organización profesional, y dos talleres, uno de prácticas profesionales y otro de prácticas judiciales (además, programa quince horas de prácticas solidarias en cada año a partir del segundo año de la carrera hasta completar el máximo de sesenta horas).

## Idioma

Actualmente, el conocimiento de idiomas resulta cada vez más indispensable para la formación de los abogados. Incluso ha tenido eco en el diseño y ejecución de varias reformas de los planes de estudios de la carrera. Se pueden reconocer, por lo menos, tres razones que justifican dicha necesidad. La primera se refiere a los procesos de incremento en las relaciones transnacionales (marcado por los fenómenos de integración regional de los estados nacionales: Mercosur, en el caso de la República Argentina) y de mundialización, los cuales impactan en la práctica diaria del Derecho. La segunda, a las características del debate académico, que tiende a convertirse en un debate internacional debido al desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación. La tercera, a un objetivo de aprendizaje: la comprensión críti-

ca de textos en la lengua materna mejora, incluso, con el desarrollo de la competencia de lectura y comprensión de textos en lengua extranjera, mediante el trabajo con estructuras comparadas (Clérico y Ruiz, 2002: 21).

Si se tiene en cuenta la exigencia de la acreditación del conocimiento de idiomas para la formación de los abogados, los planes de estudios pueden ser clasificados en tres grupos como veremos seguidamente.

- El primero está conformado por aquéllos que lo exigen como asignatura obligatoria. En este grupo se puede ubicar el de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La incorporación de la enseñanza de una lengua extranjera tiene una organización académica de tres cuatrimestres, correspondientes a tres niveles, para la formación de las competencias de lectura comprensiva de textos jurídicos, con una carga horaria cuatrimestral de 64 horas a razón de cuatro horas semanales, dando lugar a una carga horaria total de 192 horas para los tres cuatrimestres. Los estudiantes están en condiciones de inscribirse en los cursos regulares de los niveles de idiomas luego de haber aprobado tres de las cinco asignaturas obligatorias para todas las orientaciones del Ciclo Profesional Orientado. Por otra parte, tienen la opción de acreditar los diferentes niveles del idioma mediante evaluaciones libres.

También podemos incluir aquí el plan de estudios de la Universidad de La Matanza (con cuatro niveles de idiomas cuatrimestrales) y el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (donde se requiere que el alumno acredite el conocimiento de un idioma en dos niveles).

- Al segundo grupo pertenecen los planes de estudios que lo prevén entre las asignaturas optativas o para la acreditación de puntos de libre configuración. Así ocurre en la Universidad Nacional del Litoral, que incluye en su plan de estudios la asignatura de «Idioma extranjero de nivel superior», la cual es de carácter electivo, cuatrimestral y con una carga de cuatro horas semanales.

- Conforman el tercer grupo aquellos planes en los que no se lo exige ni como asignatura obligatoria ni como opcional, sin perjuicio de lo cual se observa que, analizando los procesos curriculares de algunas de esas casas de estudio, la necesidad del aprendizaje del idioma extranjero se promueve mediante diversas actividades, tales como los programas de intercambio de estudiantes con universidades extranje-



ras, el incentivar la participación de los alumnos en competencias internacionales de Derecho (todo lo cual implica el manejo de lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el portugués), o, finalmente, la oferta de cursos de idiomas mediante el sector de extensión universitaria. Éste es el caso que más se aproxima a la situación presente en la Universidad de Córdoba así como en la propia UNLP.

## Los títulos

Los planes de estudios de Abogacía se dividen tradicionalmente en dos grandes grupos, de acuerdo a los títulos que otorgan las respectivas universidades.

El primero está conformado por aquéllos que no sólo prevén el título de abogado (o en otros países el título de «licenciado en Derecho») al final de la carrera, sino también títulos intermedios de diverso reconocimiento académico y alcance profesional.

Dentro de este grupo se concentran los de gran parte de las universidades tomadas en consideración para el presente análisis. Tal es el caso del de la Universidad de Buenos Aires, que otorga tras la finalización de su Ciclo Básico Común y del Ciclo Profesional Común el título de «Bachiller Universitario en Derecho». Éste puede complementarse si el interesado opta por cursar además cinco asignaturas obligatorias del Ciclo Profesional Orientado y dos prácticas profesionales, accediendo de este modo al título de «Procurador». También la Universidad Nacional del Litoral, por su parte, ofrece este título como una carrera de pregrado en su Facultad de Derecho. Por citar tan sólo otros ejemplos de universidades nacionales, mencionaremos los casos de la Universidad de Tucumán (cuatro años), la Universidad de La Matanza (cuatro años) y la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (tres años).

El segundo grupo está conformado por aquellos planes de estudios que prevén sólo un título al finalizar la formación jurídica. Siguen esta línea, entre otros, los de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Cuyo. Asimismo, es común encontrar este diseño en el caso de las universidades privadas, como, por ejemplo, la Universidad de Palermo (Buenos Aires), la Universidad Di Tella y la Universidad Austral.

La UNLP se ajusta más al primer caso, ya que, de acuerdo con su plan de estudios, prevé la obtención del título de procurador tras la aprobación de las cinco asignaturas vinculadas con los Derechos Civiles, las dos asignaturas Penales, dos Comerciales, dos Procesales y los cursos Derecho Constitucional, Derecho Social y Derecho de la Navegación.

## Conclusión

Mediante una apretada síntesis, hemos intentado examinar las principales características presentes en los planes de estudios de algunas de las más importantes universidades nacionales de nuestro país. Procuramos remarcar sus puntos en común así como sus diferencias, deteniéndonos especialmente en aquellas experiencias novedosas que puedan contribuir a una mejor enseñanza del Derecho. La tarea ha sido realizada bajo la convicción de que sólo por medio de un diagnóstico pormenorizado y exhaustivo podrá encararse en la UNLP, en un futuro mediato, el necesario proceso de reforma curricular que haga eco de las actuales exigencias y desafíos de la carrera de Abogacía.

## Bibliografía

- Abdala, Carolina, *Curriculum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Córdoba, Encuentro, 2007.
- Amsterdam, A., «Clinical Legal Education as a 21st. Century Experience», en *Journal of Legal Education*, vol. 34, N.º 4, 1984.
- Clérico, Laura y G. Ruiz, *Propuesta para el Estudio y Actualización del Diseño Curricular de la Carrera de Abogacía*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2002.
- González M. y N. Cardinaux, «El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de La Plata», ponencia presentada en el V Congreso de Sociología Jurídica, Santa Rosa, 2004.
- Nino Carlos S., E. Zanoni, N. Spolansky, J. Cueto Rúa y C. Floria, «Propuesta del plan de estudios de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires», en *La*

*Gaceta de la Facultad de Derecho y Cs. Sociales, N.º 0*, Buenos Aires, Noviembre de 1984.

Noah, Harold J., «Uso y abuso de la educación comparada», en Altbach, P. y G. Kelly (compiladores), *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid, Mondadori, 1990.

Sartori, Giovanni y L. Morlino (editores), *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1991.

## Fuentes documentales consultadas

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, <<http://www.fcjs.unl.edu.ar/>>. En línea. Consulta: diciembre de 2008

Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, <<http://www.derecho.uba.ar/>>. En línea. Consulta: marzo de 2009.

Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, <<http://www.fder.unr.edu.ar/>>. En línea. Consulta: marzo 2009.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, <<http://www.derecho.unc.edu.ar/>>. En línea. Consulta: marzo de 2009.

Real Academia Española, *Corpus de referencia del español actual*, <<http://www.rae.es>>. En línea. Consulta: 11 de abril de 2010.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Vigésima segunda edición, <<http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>>. En línea. Consulta: 11 de abril de 2010.

Universidad de Buenos Aires, <<http://www.cbc.uba.ar/>>. En línea. Consulta: marzo de 2009.

## CAPÍTULO III

# La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos\*

*Manuela G. González y María Gabriela Marano*

### Introducción

Pretendemos brindar aquí una reflexión histórica y sistemática sobre la investigación en la FCJyS de la UNLP, así como sobre su relación con el desarrollo de la profesión académica y los aportes que puede darnos en la constitución de determinados modelos de formación jurídica.

Hemos abordado, en profundidad, dos períodos, el fundacional y el de la década del noventa, con el objetivo de mostrar cómo a lo largo del siglo xx se desarrollaron tendencias que han caracterizado la vi-

\* Una primera versión de este trabajo fue presentada en XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán, 19 al 22 de septiembre de 2007 con el título: «La Facultad de Derecho entre la profesión y... ¿la investigación? Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica». Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Una segunda versión revisada fue publicada en *Anales* 2008. Esta tercera versión recoge los aportes de ambas exposiciones.

gencia de un modelo alejado del discurso fundacional y centrado, en cambio, en la formación de un profesional liberal, privilegiando la docencia sobre la investigación y la extensión.

La tríada universitaria de investigación, extensión y docencia estaba ya presente en el modelo *gonzaliano*<sup>1</sup> de «universidad distinta» para la Universidad Nacional de La Plata, en 1905; luego se afianzó a nivel nacional con la Reforma Universitaria. Sin embargo, el desarrollo simultáneo de las tres funciones clásicas de la universidad ha sido desigual. En este sentido, mientras la extensión universitaria ha quedado siempre relegada como la función de menor valía, la investigación fue valorada pero confinada, en general, a las áreas de las Ciencias Naturales y Exactas. Así la FCJyS, que había nacido vinculada a un proyecto científico, fue orientada al profesionalismo. Esta situación, traducida en términos institucionales y curriculares, influyó decididamente en el tipo de graduado que se ha promovido y en los modelos hegemónicos de formación universitaria, de tipo jurídico, en los cuales primó la visión de un profesional orientado a modelos clásicos y a determinadas prácticas vinculadas al abogado litigante, al profesional liberal.

El primer período corresponde a la fundación (1905-1920), partiendo de aquel discurso de Joaquín V. González, según el cual pretendía crear una «universidad distinta» a las tradicionales de Buenos Aires y Córdoba, cuyo carácter distintivo estaba representado por una apuesta de fe a la científicidad y al progreso, formulada institucionalmente como la unión de docencia, investigación y extensión.

El segundo caso que consideramos es el de la década del noventa, durante el cual se produjeron cambios en el plano de las políticas educativas de la mano de un nuevo Estado «evaluador» o «regulador». La función de investigación adquirió un nuevo ímpetu, por medio de programas específicos, que generó profundos efectos en la institucionalización de la actividad y en la constitución de la profesión académica.

1. Aludimos mediante este adjetivo a Joaquín V. González, figura emblemática de la Universidad Nacional de La Plata, quien dio lugar a su nacionalización en 1905 y llevó adelante un proyecto de universidad centrada en la investigación, junto a la enseñanza y a la extensión.

En definitiva, planteamos la problemática de las dicotomías y tensiones presentes en estos períodos históricos acerca de los modos de profesionalización académica, los modelos de formación y el tipo de egresado resultante: formación científica frente a formación profesional, investigación, práctica, formalismo, dogmatismo y litigio.

Cabe aclarar que, aun analizando dos etapas históricas en particular, comprendemos que existiría cierta artificialidad si no se tomase la línea de continuidad histórica. Por este motivo, sería importante considerar la década del sesenta, cuando las grandes transformaciones modernizadoras llegaron a la Universidad, destacándose el compromiso de cambio que ésta tiene con la sociedad, incluida la investigación. Lamentablemente, este período ha sido poco estudiado respecto a la FCJyS, constituyendo un paso próximo a desarrollar.

## **Primer caso: el modelo *gonzaliano* de «universidad distinta»**

El carácter científico<sup>2</sup> constituyó el eje vertebrador de todas las prácticas universitarias de la UNLP durante este período, comprendido entre 1905 y 1918. En el modelo de la «universidad nueva» y distinta, pregonada por J. V. González, se podían encontrar las tres funciones tradicionales de la universidad moderna con neta inspiración científica. Nos referimos a las tres áreas clásicas que abarcan tanto la producción de conocimiento como su reproducción y distribución: la docencia, la investigación y la extensión.

Considerado más ampliamente, en el período fundacional podemos reconocer dos etapas: la primera, correspondiente a la Universidad Provincial fundada por Rafael Hernández en 1889, y la segunda, a la creación de la Universidad Nacional en 1905, «la Universidad Nueva» según la nominara J. V. González.

2. Preferimos usar el concepto de «carácter científico» en lugar del de «cientificismo» por las connotaciones negativas de este último término en nuestro medio.

En realidad, la provincia de Buenos Aires tuvo Universidad desde el 9 de agosto de 1821, según el edicto de erección que suscribió el gobernador Martín Rodríguez y refrendó Bernardino Rivadavia. Sin embargo, al federalizarse Buenos Aires en 1880 (Ley N.º 1.029), perdió aquel status, para reasumir carácter local recién el 2 de enero de 1890, es decir, cuando la Legislatura Bonaerense sancionó la Ley N.º 2.333, de creación de una «Universidad de Estudios Superiores» –conforme al proyecto del senador Rafael Hernández– dividida en cuatro Facultades: Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Físico-Matemáticas, Química y Farmacia. Cinco años después, el gobernador Udaondo resolvió, en acuerdo de ministros, dar cumplimiento a la ley de 1890, por lo cual, el 14 de febrero de 1897, constituida la Asamblea de profesores, fue designado rector el Dr. Dardo Rocha, quien propuso la alegoría del Sello Mayor de la Universidad: «la ciudad argentina de La Plata levantando la luz de la ciencia bajo la constelación de la Cruz del Sur y cobijando el escudo de la provincia en su centro y a su alrededor esta leyenda: ‘Por la ciencia y por la patria’». <sup>3</sup> La Institución mantuvo una vida corta, en condiciones azarosas y con escaso presupuesto. En Ciencias Jurídicas y Sociales fue Decano el Dr. Dalmiro Alsina, desempeñándose como profesores en Procedimientos civiles el Dr. Adolfo Eduardo Lascano, <sup>4</sup> en primer lugar y, posteriormente, el magistrado judicial, Dr. Vicente Anzoátegui. Por esa época, ya integraba el cuerpo docente de la Universidad Provincial Salvador de la Colina, quien luego sería, sucesivamente, Consejero Académico (1908-1918), Consejero Superior (1913-1920) y Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (1919-1920), como así también Presidente del Colegio de Abogados (Morello, 1985: 10 y ss.).

3. El acta de erección de 1821 consta en el libro de Tulio Halperín Donghi (1962:16-17). El acta de 1897 es transcripta en el discurso de Julio R. Castiñeiras (1935: 8).

4. Nació en La Plata en 1901 y se recibió de abogado en su Universidad. Actuó en la profesión ocupando cargos en el Colegio de Abogados local. Con David Lascano intervino en la redacción de un proyecto de reformas al código de procedimientos civil y comercial. Nombrado Procurador en 1958, juró con los jueces que pasaron a integrar la Corte. Ocupó el cargo hasta que cesó por decreto del gobierno militar de junio de 1966. Sus dictámenes resultan elaborados y equilibrados.

El convenio del 11 de noviembre de 1902, entre el gobernador Marcelino Ugarte y el ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Juan R. Fernández, fue ratificado por la Legislatura Provincial (26 de diciembre de 1903) y, al aprobar el Congreso el presupuesto nacional en 1904, avanzó hacia la futura nacionalización de la Universidad local ajustada a la ley de 1890. Se firmó entre la Nación y la Provincia el convenio *ad referendum* del 12 de agosto de 1905, al que Castiñeiras (1940) considera por tradición como «fundación de la Universidad». Lo cierto es que la Universidad de la provincia es nacionalizada por la Ley N.º 4.699,<sup>5</sup> bajo los influjos del pensamiento y de la acción de J. V. González, quien adoptó un nuevo modelo dentro del tipo universitario nacional. El carácter distintivo estuvo dado por su aspecto experimental, fundamentado no sólo en una cuestión ideológico-paradigmática sino en la necesidad del conocimiento científico para el progreso social. Señalaba, así, el ministro González que no había en el país mucho ambiente ni espacio bastante para una tercera universidad del tipo de las clásicas de Buenos Aires y Córdoba [y] una tercera universidad del tipo moderno y experimental, que se aparte de aquéllas por su organización, diferente carácter y método de sus estudios, sistema de gobierno interior y direcciones específicas y prácticas de sus diversas secciones, no sólo tendría cabida fácil, sino que respondería a una necesidad evidente de todas las clases sociales en la Nación y en particular de los que miran más a la prosperidad general, bajo su faz científica y económica. (González, J.V., 1940: 105)

Sus planes con respecto a la fundación de una universidad nacional en La Plata avanzaban hacia la formación de un centro intelectual y científico, una ciudad según el modelo de Oxford. Propuso su creación sobre la Universidad Provincial preexistente y sus Facultades, sumada a la histórica Facultad de Agronomía y Veterinaria y Escuela

5. Ver los antecedentes parlamentarios en: Diario de Sesiones de la H. Cámara de Diputados de la Nación (Año 1905, tomo II, p. 833); ídem, Diario de Sesiones de la H. Cámara de Senadores de la Nación (Año 1905, tomo I, p. 851). El art.1º refiérese a la aprobación del convenio sobre establecimiento de «una Universidad Nacional en La Plata» (ADLA, 1889-1919, p. 656).



Práctica de Santa Catalina, y a la nacionalización del Museo y del Observatorio, lo que fue complementado con las Secciones de Pedagogía y Filosofía y Letras en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Escuela de Artes y Oficios, la Biblioteca Universitaria, el Colegio Nacional y la Escuela Graduada de Varones para la enseñanza primaria. Se agregaría además, en 1907, el Colegio Secundario de Señoritas constituyendo un adelanto para la época. En términos de unidades académicas, la nueva Universidad quedó organizada, entonces, en cuatro Facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas, Ciencias Naturales y Museo, y Ciencias Jurídicas y Sociales (con sus secciones, ya nombradas).

Otro aspecto institucional importante fue su dimensión simbólica; de hecho, las instituciones son productoras de significados que hacen a su identidad y suscitan compromisos individuales y colectivos (Clark, 1993). En este caso, vemos a una universidad nueva trabajando con tal fin y, en ello, un punto importante residía en la adopción de ciertas creencias y valores. El poder de vinculación de los símbolos institucionales se relaciona en gran medida con la capacidad de generar leyendas que signifiquen lazos para sus miembros, promuevan lealtad por medio del sentido de pertenencia y sean la imagen diferenciadora que se brinda al exterior. Así, hubo intenciones y acciones específicas para establecer una diferenciación institucional con respecto a las otras universidades nacionales, lo cual se hizo manifiesto en la gran apertura al exterior mediante el intercambio de publicaciones, la participación en Congresos o la contratación de científicos eminentes. En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se destacó particularmente la visita de invitados extranjeros relevantes, como Altamira, Posadas, Ferrero, Ferri y Rowe.

Finalmente, la idea de universidad nueva que Joaquín V. González instauró hacia 1905 en la actual Universidad Nacional de La Plata incluía también una clara alusión a su misión social, que se canalizaría por medio de la llamada «extensión». Esta Universidad, distinta de los modelos nacionales vigentes, se apoyaba en el ideario positivista de aquellos que Zimmermann (1995) llamó «liberales reformistas», constituidos por cierta parte de la elite política que aspiraba a una modernización con fe en el progreso por medio de la razón y de la

ciencia, combinada con la reforma social que amortiguara los conflictos sociales de la Argentina moderna.

## La FCJyS y la formación científica del estudiantado

La FCJyS es una de las cuatro unidades académicas presentes en el modelo original de universidad. El 7 de febrero de 1906, por decreto del Poder Ejecutivo se designó al Dr. Rodolfo Rivarola como su primer decano. En los primeros años, tuvo el brillo que le otorgó su fundador: contó con eminentes maestros del Derecho como el mismo Rivarola, Agustín Álvarez, José Nicolás Matienzo, Emilio Ravignani, José Peco, Alfredo Palacios, Juan A. González Calderón, Miguel Marienhoff, César Díaz Cisneros, Carlos Sánchez Viamonte, Bartolomé Fiorini y Gastón Federic Tobal (Mayón, 2005: 20).<sup>6</sup>

A diferencia de la tradición nacional y de la anterior carrera en la Universidad Provincial de La Plata, la formación estaba atravesada por un espíritu científico, para formar los intelectuales y dirigentes que profesaran la ciencia del Derecho:

No consideraríamos prudente ni provechoso para el país que la nueva Facultad de Derecho de La Plata se contentara con ser una buena escuela de abogados. Ella no debe proveer tan sólo la clase profesional [...], la Facultad debe proponerse fines más altos: preparar jueces, jurisconsultos, legisladores capaces de perfeccionar la ciencia del derecho. (Matienzo y otros, 1905)

El ideal científico asumido se particularizaba por la disposición de dos núcleos de formación en el esquema curricular: el profesional, de cuatro años de duración y grado de abogado, y el científico, de seis años, con grado de doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales. La educa-

6. El mismo J.V. González dejó su impronta, en el Derecho Constitucional, en aspectos como la atribución del Poder Judicial para declarar las inconstitucionalidades de las normas y el amplio concepto de revolución; en el Derecho Internacional, promoviendo la competencia obligatoria de los Tribunales Internacionales. Asimismo, bregó por que los derechos contenidos en la Constitución Nacional fueran operativos, pero no logró que su proyecto inicial se mantuviera tal como lo había planteado.

ción científica se postuló para ambos trayectos como rasgo distintivo de los estudios universitarios, impregnado el plan del estudios, tal como puede verse claramente en su diseño: la fundamentación, finalidades propuestas, el listado de asignaturas, la metodología y el sistema de evaluación adoptados.

En la *fundamentación* del Plan de Estudios de la carrera se argumentaba que

sin quebrantar la tradición en lo que tiene de respetable y útil, le permita orientarse en los rumbos científicos que la época requiere [...] y [...] penetrados de la necesidad de no retardar por más tiempo el empleo e influjo del espíritu de investigación y de los métodos inductivos en los estudios del Derecho a fin de que esta rama de los conocimientos pueda adquirir en nuestro país el carácter positivo que explica el progreso de las ciencias físico-naturales, hemos dado a los hechos históricos la mayor importancia. (Matienzo y otros, 1905)

Esta importancia atribuida a las cuestiones históricas no significaba remitirse solamente a la historia de la legislación como hecho aislado y cosificado, sino como parte de un conjunto de hechos históricos que modificaron el Derecho positivo; de allí que se hablase de adoptar curricularmente un «espíritu sociológico». Si bien se señalaba que lograr estos objetivos dependía del criterio de cada profesor, se consideraba también que la sola existencia de la cátedra de Historia y Derecho Comparado influiría en docentes y estudiantes para orientar científicamente sus investigaciones. Pero, si en este punto parecía haber una apuesta de fe a las potencialidades del currículum, la fundación de «la nueva universidad» conllevaba la necesidad de fuertes regulaciones que lo pautaran, tal como puede leerse más abajo en las prescripciones metodológicas.

Los *finés* atribuidos a los estudios de la Facultad eran profesionales, científicos, pedagógicos y filosófico-literarios. Es decir, se puede ver claramente que no sólo se perseguía la formación de hombres para el desempeño en el foro y en la justicia sino también para la legislación y el gobierno, valorando las actividades de unos y otros de distinto modo: «En una palabra, el estudio de las Ciencias del Derecho en concurrencia con las formas del Derecho, que llevan al uno hacia la profesión lucrativa y el otro hacia la especulación desintere-

sada, patriótica y humana que corresponde a toda universidad moderna» (Matienzo y otros, 1905).

El análisis de los *contenidos* de cada disciplina del plan de estudios nos permite aseverar la existencia de principios curriculares normativos, tales como la integralidad, el antienciclopedismo, el estudio de hechos y verificacionismo, el antidogmatismo, la explicación histórico-contextual, la profundidad por sobre la extensión y el estudio de los procesos por sobre los objetos codificados.

En cuanto a la *metodología de estudio*, se relacionaba con la de enseñanza, por lo que se reguló con precisión el trabajo del docente y la didáctica de la clase. Tal como se señala en el artículo 17 del Reglamento de la FCJyS de 1907, el docente disponía de una hora y veinte minutos para dar su clase y quedaba prohibido el dictado y la indicación de una única obra de texto para el estudio de la materia.

Finalmente, respecto a la *evaluación*, el criterio adoptado para la promoción de las materias consistía en la aprobación de un trabajo escrito, y de uno oral sólo cuando aquél no se hubiera aprobado. El examen final para abogado requería la resolución de problemas jurídicos reales, a diferencia del examen para doctor que implicaba el desarrollo científico de una temática. La evaluación constituía uno de los puntos más importantes de la nueva universidad, porque marcaba una ruptura con el modelo de las universidades tradicionales. Se creía firmemente, como escribió Rivarola en el reglamento «Promoción universitaria y exámenes» de 1907, que «el examen, y muy particularmente el examen oral, puede proporcionar alguna prueba de que el alumno recuerda: no tiene mayor autoridad como demostración de que haya adquirido un hábito» (Rivarola, 1909: 197).

En conclusión, podemos decir que, en este caso, encontrábamos una forma específica y propia de institucionalización universitaria de la ciencia en Argentina mediante un modelo, que, además, hacía a la identidad de la joven universidad. Éste se asentó sobre una clara concurrencia entre docencia e investigación y el carácter científico atravesaba en él la currícula no sólo como contenido, sino como experiencia formativa para el estudiante en tanto la metodología y las formas de evaluación adoptadas. Sin embargo, presentaba limitaciones.

## El fin del período *gonzaliano* y las décadas siguientes

La tensión entre científicismo y profesionalismo presente en la universidad argentina se verifica con evidencia en el caso de la FCJyS.

Hacia fines del período *gonzaliano*, la tendencia profesionalista ya estaba marcada también en la Universidad platense, dando cuenta de ello la preferencia de los estudiantes por las carreras con esta inclinación y el consecuente predominio de una marcada producción de profesionales.<sup>7</sup> Así, considerando la totalidad del período, en la FCJyS los abogados constituyeron una abrumadora mayoría (273) con respecto a los doctores (once),<sup>8</sup> tal como se describe en el siguiente cuadro:

### Cantidad de títulos de abogados y doctores otorgados por la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1919

		Abogados	Doctores
<b>Universidad Provincial</b>		9	-
<b>Universidad Nacional</b>	1906-1908	3	-
	1909	15	-
	1910	10	1
	1911	21	-
	1912	22	-
	1913	14	-
	1914	50	1
	1915	19	1
	1916	34	-
1917	31	8	
1918	54		
<b>Total</b>		273	11

*Fuente: elaboración propia en base a los datos consignados en las Ordenanzas de la FCJyS, UNLP, La Plata, 1919.*

7. Esta misma tendencia es mostrada por Matías Iucci (2001) para la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas (Krotsch, 2001).

8. Como dato complementario cabe agregar que entre los 273 abogados que egresaron sólo ocho eran mujeres y no consta ningún nombre de mujer entre los doctores recibidos.

Desde el punto de vista cualitativo es interesante analizar la *Revista de Ciencias Sociales* que publicó el Centro de Estudiantes de Derecho entre 1910 y 1913. En ella escribían docentes y alumnos de la FCJyS, cuyo propósito era «imprimir a la revista una orientación eminentemente práctica al servicio y utilidad de los estudiantes» (Biagini, H., 1999: 15). Con ello apuntaban a contribuir a la cultura jurídica y al intercambio universitario mediante el conocimiento de las obras americanas (la cuestión americanista cobraría luego gran importancia en el movimiento reformista). En su temario se trataban cuestiones ligadas a la cultura legal con otras vinculadas a la formación teórica para la resolución de problemas de la abogacía. Es decir, que, en esta publicación, si bien se reconocía la importancia del estudio científico, también estaban claramente presentes las necesidades de formación del trabajo concreto del abogado.

Hacia el final del período que estudiamos, la Facultad se orientó en sentido tradicional, es decir, hacia la formación de profesionales en consonancia con las demandas estructurales y sociales<sup>9</sup> de un país que por, su modelo productivo (modelo agroexportador basado en la fertilidad de la pampa húmeda), no requería de mayor valor agregado científico-tecnológico y, en cambio, sí brindaba posibilidades de ascenso social por medio de las profesiones liberales o en el servicio público, especialmente para las emergentes clases medias (Rock, 1977). El modelo de formación se irá inclinando entonces hacia la profesión del abogado liberal o del funcionario político o judicial, desde perspectivas dogmáticas y normativas.

Los años reformistas<sup>10</sup> fueron difíciles en la Universidad platense, no sólo por la nueva situación política universitaria, sino porque estaba en juego la sucesión del modelo fundador. La gran mayoría de los investigadores coincide en afirmar que la Reforma democratizó el gobierno de las instituciones académicas y abrió las posibilidades, a los sectores medios, de acceder a un título universitario. Sin embar-

9. En otros trabajos damos cuenta de este proceso (Marano, 2002).

10. Entre 1918 y 1943, con una breve interrupción entre finales de 1930 y principios de 1932 cuando el PEN fue ejercido por el Gral. José Félix Uriburu, la universidad argentina se rigió por los postulados reformistas (Buchbinder, 2005).

go, existen otros aspectos que han sido menos estudiados, como la nueva relación entre la investigación científica y la Universidad, la generación de una intensa vida política, la configuración de una carrera académica y la conformación de una nueva dirigencia que sería desalojada a partir de 1943 (Buchbinder, 2005).

En 1922 la Universidad cambió radicalmente su orientación de la mano de la «reacción antipositivista»; la primacía pasó entonces a los estudios históricos y filosóficos en las áreas humanísticas y se tendió a copiar el modelo de la Universidad de Buenos Aires en las áreas sociales.

En este año, «los hombres preclaros que regían los destinos de la FCJyS, determinaron el nacimiento de una publicación, que permitió divulgar el conocimiento que se desarrollaba en la Facultad» (Morello y otros, 1985: 28), se trata de la *Revista Anales*, la cual permitía la divulgación del conocimiento producido por los docentes de la casa de altos estudios y contaba con la participación de eminentes juristas nacionales y extranjeros. La revista adquiriría mucha importancia, aunque alternando entre cierres y aperturas según los períodos institucionales, ya que fue suspendida durante la dictadura militar.

En esta época se conformaron una serie de órganos universitarios que hicieron a la consolidación de la Facultad, como el Instituto de Altos Estudios Jurídicos de la FCJyS de la UNLP en 1928, fundado a iniciativa del Maestro Lascano cuando se desempeñaba como Decano. Desde allí, entre 1933-1934, surgió el proyecto de la reforma procesal, «que revolucionaría las obsoletas leyes de enjuiciamiento, legando para la posterioridad un fecundo ideario en torno a los principios modernos de la ciencia procesal» (Morello, 1985: 47).

Lascano se refería a la necesidad carácter científico de la tarea de proyectar un código como

un todo armónico formado por normas de conducta expuestas por las exigencias del mundo sensible pero es indudable que sólo cuando se lo ha construido con carácter científico, cobra relevancia y eficacia práctica. El auxilio de la ciencia es inapreciable en su confección, porque el aprovechar la experiencia jurídica que ofrece la realidad, lo hace conociendo los elementos que contribuyeron a formarlo y sabiendo lo que de ello puede obtenerse. (Lascano, 1946)

Dentro del Instituto se desarrolló un proyecto de investigación denominado «Contribución a la Obra Preparatoria de la Reforma del



Código Civil» y de este trabajo en equipo resultaron dos publicaciones de más de 1.200 páginas en dos tomos, tituladas: *Metodización y Consolidación de Leyes* (1929) y *Estudios Críticos y Proyectos* (1935) (Salanueva, 1997: 190). Fue un trabajo en el que participaron más de veinte personas, la preocupación metodológica fue explícita y el producto final impactó en el ámbito jurídico de tal manera que se afirmó que se podía disentir con sus conclusiones pero no prescindir de ellas (*Anales*, N.º 33, 1997: 190 y ss.).

En este período se consolidó claramente la relación entre la FCJyS y el campo político. Podemos retomar las apreciaciones de Suasnábar (1999) en cuanto relativiza la autonomía del campo universitario (desde una perspectiva bourdiana) en América Latina por la alta pregnancia respecto del campo político. Así, veremos a muchos de sus eminentes egresados culminar su carrera como miembros de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y, a la vez, convertirse en referencias intelectuales, con la publicación de importantes obras jurídicas. Como ejemplos, mencionaremos a Enrique Valentín Galli, Benjamín Villegas Basavilbaso, Luis Boffi Boggero y Julio César Oyhanarte.

Enrique V. Galli se doctoró en Ciencias Jurídicas en 1918. En toda su carrera combinó la profesión, la docencia universitaria, sus cargos como funcionario académico y la actuación política. Fue Consejero académico de la Facultad y miembro del Consejo Superior de la Universidad platense;<sup>11</sup> en la actividad profesional integró la Federación Argentina de Colegios de Abogados y la Asociación Internacional de Abogados<sup>12</sup> y fue nombrado juez en la Corte Suprema. Asimismo, como académico legó una notable actualización a la obra de Raimundo Salvat –*Tratado de Derecho Civil Argentino*– en los dos tomos de Obligaciones.

Villegas Basavilbaso fue profesor de Derecho Administrativo entre 1922 y 1946, materia en la que se especializó, culminando esta tarea con la publicación de un tratado exhaustivo. Interventor de la Universidad de La Plata en 1945 y en octubre de 1955.

11. Fue miembro del Consejo Académico entre 1928-1931 y del Consejo Superior entre 1932-1936. Como docente, renunció en 1946 por razones políticas.

12. Antes de fallecer, la Universidad Nacional de La Plata lo designó profesor honorario de su Facultad.



Boffi Boggero<sup>13</sup> ingresó en 1955 en la justicia de la Capital Federal como juez de la Cámara de Apelaciones en lo Civil. Se encontraba desempeñando este cargo cuando fue designado juez de la Corte por el presidente Frondizi en 1958, y se mantuvo en ella hasta el nuevo gobierno militar del general Onganía, quien dejó cesantes a todos los jueces de la Corte por Decreto del 28 de junio de 1966.

Por su parte, Julio César Oyhanarte se recibió de abogado en La Plata en 1944. En 1955 fue designado asesor del interventor de la Universidad de La Plata. En 1958 resultó electo diputado nacional por la provincia de Buenos Aires, función que dejó para aceptar su cargo como juez de la Corte. En este Tribunal consolidó la asunción de Guido luego de la deposición de Frondizi, aunque pronto renunció.

Ricardo Colombres se desempeñó como profesor de Sociología y Filosofía del Derecho en La Plata y en Buenos Aires. El gobierno militar, además, lo nombró procurador del Tesoro de la Nación en 1955, cargo en el que se lo confirmó en 1958. De allí pasó a la Corte donde se desempeñó hasta junio de 1966.<sup>14</sup>

## El escenario de mitad de siglo

Sin pretender abarcar este período, ya que requeriría de una investigación histórica particular, planteamos sucintamente los lineamientos de ciertas particularidades.

A lo largo del siglo xx los estudios jurídicos atravesaron diferentes momentos, en particular en el plano del convulsionado clima universitario y político en general. El gobierno peronista (1945-1955) resultó especial-

13. Se recibió en la UNLP en 1937, donde se doctoró en 1941 con un estudio sobre la *Declaración unilateral de la voluntad como fuente de las obligaciones*. Se desempeñó como profesional y docente hasta 1946, año en que renunció a las cátedras de Derecho Civil y Notarial. Luego de septiembre de 1955, fue reincorporado como docente, dictando Derecho Civil, disciplina en la que especializó publicando su *Tratado de Derecho Civil*. También publicó un estudio sobre *El Plan económico del presidente Roosevelt*, la *Síntesis jurídica de la estipulación por otro o para otro* y otros artículos.

14. Presentó la renuncia en septiembre de 1962 por considerar que el presidente Guido se había apartado de la legalidad constitucional al comportarse como un presidente de facto y no con las facultades que le asignaba la Ley de Acefalía. En 1983 el presidente Raúl Alfonsín lo nombró miembro de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y participó en el informe *Nunca más*. Hay quien ha advertido en los jueces Imaz y Colombres la influencia de la filosofía jurídica de Carlos Cossio.

mente conflictivo para el mundo universitario, como vimos en las breves biografías presentadas en el apartado anterior, y consideramos que es un período que debe aún ser estudiado y profundizado respecto a la vida universitaria, en particular de esta Facultad.

Los comienzos de la década del sesenta encontrarían una revalorización de la investigación en todos los campos universitarios, con una serie de debates con relación a la universidad y los procesos de renovación social, dentro del ideario desarrollista y su optimismo con respecto a los mismos. Entre 1955 y 1966 gran parte de los debates y discusiones en el ámbito universitario se congregaron en torno a la temática de la «modernización», la cual significaba, en ese contexto, inclusión de las prácticas de investigación entre las actividades académicas.

En esta década las grandes transformaciones modernizadoras llegaron a la Universidad, bajo la inspiración de la Reforma Universitaria de 1918 (gobierno tripartito, autonomía y monopolio estatal en la enseñanza), destacándose el compromiso de cambio que la universidad tenía con la comunidad, en particular con los sectores más desfavorecidos. En nombre de esa identidad reformista, la universidad fue concebida como un instrumento legítimo y apto para esta transformación: de ahí la necesidad de generar conocimiento socialmente útil y extensible (Chama, 2002: 90).

Como expresara Berizonce décadas después:

algunos de nosotros, por contingencia del destino, formamos parte de una generación elegida, que tuvo el privilegio de pasar por las aulas en la década de oro de mediados de los años 50 y 60, podemos destacar a Amilcar Ángel Mercader,<sup>15</sup> Bartolomé A. Fiorini y Santiago Carlos Fassi quienes

15. Se recibió de abogado en La Plata. En 1918 fue secretario de un Juzgado Civil y Comercial de la Plata (1918-1921). En 1942 presidía la Asociación de Abogados de La Plata. Publicó *Los poderes de la Nación y de las provincias para instituir normas procesales* (1939), *El silencio en el proceso* (1940), *La acción, su naturaleza dentro del orden jurídico* (1944), *El abuso del derecho en la reforma del Código Civil Argentino* (1944), trabajos técnicos que lo mostraban como estudioso de los problemas prácticos del Derecho. No bien depuesto Perón, fue nombrado miembro de la Suprema Corte de la Provincia, donde se desempeñó entre 1955 y 1958. En 1963, el Presidente Guido lo designó Procurador del Tesoro de la Nación, cargo que mantuvo con el gobierno de Illia quien lo propuso para juez de la Corte en lugar de Bidau. Fue nombrado en 1965 y quedó cesante en junio de 1966 con el resto de sus colegas.

trascendieron su tiempo. Ellos nos pusieron en guardia contra toda cultura de satisfacción, nos previnieron de la falsa fe «economicista», nos insuflaron de un pensamiento de hondo contenido humanista, solidario de rostro más humano. Nos enseñaron que el derecho es el mejor y más acabado instrumento para la convivencia humana. (Berizonce, 1997)

En esta época, se destacaron docentes como Lino Palacio, Spota y Mafia que se constituyeron en doctrinarios; Masi, Ozafráin, Ghione y Cortina, quienes elaboraron un Proyecto de Procedimiento Penal de la Provincia; Ouviaña y Molinario que imaginaron un modo diverso de estudiar los Códigos; así como Gordillo en el Derecho administrativo y Jiménez de Asúa con su Proyecto de Código Penal, y otras figuras más, como Julio Cueto Rúa, Ernesto Garzón Valdez, Carlos Santiago Nino y Eugenio Bulygin.

La fuerte alianza entre universidad y compromiso social de los setenta también se sintió en la investigación. Por ejemplo, en el año 1974 desde la cátedra de Sociología, materia que se encontraba ubicada en el último año de la carrera, bajo la titularidad del profesor José Elmo Claros Romero, se iniciaron algunos trabajos de investigación orientados a buscar respuestas sobre la «especialización» en curso.

Los Institutos constituyeron parte de la historia de la Facultad desde su fundación y algunos trabajos de investigación alcanzaron incluso proyección nacional, pero, en líneas generales, tuvieron vaivenes en su funcionamiento (González, M., 2006). Surgieron algunos que perviven aún hoy, cada vez con mayor cantidad de trabajo en investigación y docencia, por ejemplo, sobresale la figura de «investigadores netos como Eduardo Schaposnik y su ejemplar Instituto de los 70, imaginando la Integración Latinoamericana» (Domenech, 1997:188).

La dictadura establecería un quiebre en la universidad argentina, visualizado en los planes de estudios de corte tradicional, con fuerte contenido prescriptivo, además de en el desplazamiento de los docentes lúcidos y críticos. El regreso a la democracia supondría, pues, la necesidad de rever las relaciones de autoridad en todas las áreas, por eso, lo que hubiera sido creado durante la dictadura, debía ser revisado. No bastaba con crear nuevas normas o recuperar viejas tradiciones democráticas, sino que era necesario intervenir sobre las prácticas desde otro lugar. Por ejemplo, la carrera docente apareció en la FCJyS, como en

otras Facultades, como una instancia institucional privilegiada para incitar al cambio, pero tuvo un breve período de existencia durante el decanato de Quiroga Lavié (1984-1987) (Cardinaux y Bianco, 2005).

## Segundo caso: la regulación de la investigación en la década del noventa

El proceso que se abrió en los setenta y que se consolidó en los ochenta para la educación superior europea con un «giro hacia la autonomía evaluada», llegaría a nuestro país y al resto de América Latina una década después, de la mano del desvanecimiento del estado de bienestar, la presión de la crisis fiscal y los requerimientos de una mayor competitividad, pero en contextos de alta precariedad en instituciones universitarias débiles desde todas las perspectivas (Krotsch, 2001).

Las políticas universitarias en Argentina estarían signadas entonces por la característica general de formulación de políticas y construcción de poder de la década menemista. La forma de acceso al poder (voto peronista, giro a la derecha política y división del manejo del gobierno) y la canalización política de los caóticos acontecimientos previos (que fueron el sustrato del apoyo social) fueron elementos decisivos en la consolidación de su poder (Schvarzer, 1994) y, combinados con una opción por la actividad financiera, crearon condiciones contrarias a una base productiva orientada al desarrollo, generando los altos costes sociales conocidos.

El *shock* institucional señalado más arriba reflejaba una verdadera reestructuración del Estado frente al cambio en las condiciones económicas, políticas y sociales. Asistimos una vez más a una respuesta modernizadora, con las nuevas relaciones establecidas entre la esfera política y la económica, entre el Gobierno, el mercado y la sociedad civil. Estas condiciones supusieron una redefinición del Estado desde el mercado.

En lo que respecta a la acción estatal en materia educativa, la modernización actúa, por un lado, dentro de los márgenes que le proporcionaba la tendencia restrictiva en materia de recursos económicos, pero por otro lado adoptando un sentido claramente controlador y desarrollando políticas focalizadas para atender las situaciones de pobreza y exclusión.

En el campo de las políticas públicas universitarias, el programa modernizador tuvo sus conceptos estelares: calidad y evaluación. Se avanzó en dos tiempos: desde un período caracterizado por la construcción de consensos con relación a la agenda educativa promovida por el Banco Mundial (no sin un marco de enfrentamientos con las universidades), hacia una posterior y fuerte intervención estatal, con un liderazgo claro del Secretario de Políticas Universitarias, que acrecentó la capacidad operativa gubernamental y generó políticas sectoriales y negociaciones con instituciones particulares que penetraron en la base del sistema, encorsetando las resistencias existentes (Krotsch, 2001).

Uno de los más destacados fue el *Programa de Incentivos*, dedicado a los docentes-investigadores de las universidades nacionales, que tuvo entre sus fines el desarrollo integrado de la carrera académica y el aumento de la dedicación docente a partir de sumar a la docencia horas dedicadas al perfeccionamiento.

Este programa implicó profundos cambios en la actividad de investigación, la interacción entre gobierno-universidad y la comunidad científica (Carullo y Vaccarezza, 1997), pero también afectó la estructuración social de la profesión académica (Fernández Berdaguer y Vaccarezza, 1996). Como sostiene Sonia Araujo (2001), menos visible fue la penetración de las políticas en la cultura de la profesión académica. El trípede conformado por la evaluación del desempeño de la investigación, la rendición de cuentas y la remuneración diferenciada era un ejemplo claro del valor otorgado a las estrategias de mercado en el desarrollo de los sistemas universitarios.

Contamos con varios análisis que muestran cómo las políticas universitarias de los noventa incidieron decididamente en la institucionalización de la profesionalización académica, no exentas de «efectos no deseados» (Araujo, 2005). Resulta claro que el docente universitario experimentó una serie de cambios marcados por la regulación estatal (Programa de Incentivos, FOMECA, becas, etcétera) que lo llevaron a la necesidad compulsiva de realizar trabajos, publicar, cursar posgrados, producir varias ponencias al año.

El énfasis en la investigación por medio del Programa de Incentivos generó un nuevo actor social en el interior de las universidades: «el investigador puro». Su incorporación al sistema produjo una fuerte estratificación social de los docentes en categorías que definían su

identidad más allá de los alcances del Programa, una modificación de la «escala de valores» vigente, ubicando a la investigación en la cima, y a la imagen del docente con presencia en las facultades y participación en las estructuras de poder de las mismas, reforzando la construcción de una «oligarquía académica» con posibilidades de influir en las carreras de los docentes universitarios (Prati, 2002).

Las críticas al Programa se han planteado desde diferentes ángulos. En primer lugar, fue cuestionado el origen de los fondos, ya que provenían de organismos internacionales y su utilización se vinculó con el plan de endeudamiento del entonces ministro Cavallo. Otra línea crítica provino de sostener que esta política, en realidad, no hacía sino blanquear una situación de hecho: en el ámbito universitario existía ya una capacidad investigativa instalada, que había estado funcionando a pesar de la ceguera de la política oficial. Una tercera línea, vinculada con la anterior, ha considerado la política de los incentivos como un sobresueldo para unos pocos –los denominados «investigadores»– en un marco de atraso y congelamiento salarial nunca antes visto en nuestras universidades.

Dos momentos fundamentales, en ese proceso de cambios, fueron la creación, en 1993, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la sanción, en 1995, de la Ley N.º 24.521 de Educación Superior. El Programa de Incentivos, implementado desde finales de 1993 por la SPU, constituyó un elemento fundamental de la política universitaria del gobierno nacional. Tuvo entre sus objetivos, además de la promoción de las tareas científicas, la creación de condiciones para la transformación de la planta docente a partir del incremento de las dedicaciones semiexclusivas y exclusivas, y el estímulo a la conformación de nuevos grupos de investigación (Buchbinder, 2005). Con menos impacto en el campo de las Ciencias Jurídicas, el 27 de diciembre de 1996 fue creada la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

## **La institucionalización de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales**

Este período se caracterizó por dos *hitos institucionales* destacables: la creación en la Facultad del Departamento de Investigación Científica en el año 1991, bajo el decanato del Dr. Pablo Reca (1989-1992) y de la Secretaría de Investigación Científica, en el de-

canato de Juan José Valentín Mosca (1992-1995); ambos hechos marcaron un cambio con respecto a la institucionalización de la investigación, aunque no alcanzaron para que la misma llegara a adquirir relevancia en esta Facultad, donde siguió primando el perfil profesional, con una docencia primordialmente vocacional según se desprende del sentido que los docentes entrevistados le dieron a sus prácticas áulicas.

Otro hecho destacado fue la reedición de la *Revista Anales* en 1995, con el proyecto de su publicación anual comprendiendo los trabajos de «nuestros juristas y sociólogos, así como de los extranjeros con los que mantenemos una relación docente» (Domenech, 1997: 188), según resolución del decano Miguel Ángel Marafuschi.<sup>16</sup>

En 1997 se realizaron las «Jornadas sobre Investigación en la Facultad», por primera vez luego del regreso a la democracia. El producto de las mismas se mostró en la *Revista Anales* de ese año, en la cual el Dr. Marafuschi dijo:

el desafío de nuestra investigación es repensarnos. Diseñar nuestros abogados posibles, ser ineludables con la creatividad y rigor sistemáticos necesarios para alcanzarlos. Virtudes que deben cultivarse en el grado académico para que luego no sea un padecimiento para los justiciables. (Domenech, 1997: 188)

Cabe destacar que, a lo largo de los noventa y de la presente década y a pesar de las dificultades económicas que la mayoría de los Institutos ha atravesado, se ha consolidado su labor, destacándose los siguientes, actualmente, por su producción: Relaciones Internacionales, Integración Latinoamericana, Derechos Humanos, Cultura Jurídica, Derecho Penal, Derechos del Niño, Política y Gestión Pública, Derecho Social (del Trabajo y de la Previsión); Derecho Político y Constitucional, Derecho Procesal, Derecho Civil, Derecho Administrativo, Derecho Comercial y Derecho Notarial y Registral. La mayoría cuenta con especializaciones o maestrías, así como también con líneas de investigación, algunas subsidiadas por la UNLP.

16. Se nombra Director al Profesor Emérito Dr. Osvaldo Máximo Bezzi y colaboran en el primer número de la reedición Eduardo García Enterría, catedrático español de Derecho Administrativo y Bernard Schwartz, iuspublicista de las Universidades de Harvard, Nueva York y Tulsa (Oklahoma), de EE. UU.

El proceso de creación de programas destinados a la investigación universitaria tuvo un alto impacto en la conformación académica de las carreras, particularmente en las Ciencias Sociales y Humanidades donde esta dedicación estaba menos institucionalizada.

En el caso del Derecho, la caracterización de este planteo nos obliga a detenernos en la particularidad de la profesión jurídica. Ésta nutre diversos oficios que no siempre se reconocen como provenientes de una misma carrera (profesional independiente, integrado a una empresa, defensor público, asesor parlamentario, juez, etcétera). Sin dudas, existe una hegemonía de la representación social del abogado como profesional liberal (el modelo litigante) y, en las antípodas, la carrera de investigador es una de las vías menos visibles para este campo.

Sin embargo, en la FCJyS de La Plata, la implementación del Programa de Incentivos coincidió con el aumento exponencial de egresados, hecho que, al agravar aún más la dificultad de inserción laboral en los espacios tradicionales, volcó el interés de muchos docentes abogados a la participación en investigaciones, para lo cual intentaron bucear dentro de sus disciplinas y sus formaciones en busca del modo de responder a las exigencias burocráticas de la «nueva posibilidad de inserción laboral».

El aumento de la actividad de investigación<sup>17</sup> y la consolidación de sus instancias institucionales, no necesariamente generaron algún impacto hacia un modelo de formación jurídica diferente. Desde este punto de vista, los autores coinciden en que, al contrario, a lo largo de los años se estableció un modelo determinado de profesional que podría describirse como preparado para litigar, contender, pleitear, pero no para integrar o componer a las partes en litigio. Durante la carrera, se aprenden reglas, principios, instituciones, normas y formas de aplicarlas; dejando de lado la contextualización histórico-social de las instituciones jurídicas, se pondera la repetición de normas formales y anécdotas de la actividad procesal (Gerlero, 2006). Incluso, en las

17. De todos modos, habría que analizar las últimas tendencias. En el año 2005 ha descendido a la mitad la cantidad de Proyectos acreditados y de los 95 docentes que se presentaron para ser categorizados en el último llamado, 55 lo hacían por primera vez, de los cuales 22 no recibieron categoría alguna.



últimas décadas, se verificaría una tendencia de claro retroceso de aquellos espacios curriculares orientados a la formación general y crítica, la cual permitiría relacionar el Derecho con la vida social en su conjunto (Cardinaux y González, 2006).

Uno de los problemas que se suma a la presencia de la investigación en el campo del Derecho tiene que ver con cuestiones epistemológicas; no es un hecho menor que éste presente complejidades que hacen difícil su ubicación como disciplina: ¿es una ciencia social o es una ciencia prescriptivo-normativa?, ¿se refiere a la prescripción de conductas concretas esperadas o deseadas por el conjunto social y es, por lo tanto, una disciplina autónoma que regula los comportamientos que deben ser?, ¿o, simplemente, es una acumulación de disposiciones, leyes, sentencias, reglas, que son productos sociales? Según desde qué perspectiva lo asumamos, si desde el deber ser o desde el ser, serán los desafíos a superar a la hora de producir y ejecutar los estudios o investigaciones.

Finalmente, es posible relacionar la investigación con la extensión. Desde el año 1999 algunos docentes-investigadores sumaron a su actividad cotidiana la participación en proyectos de extensión universitaria en los que han confluído con alumnos y profesores de diferentes unidades académicas, produciendo desde la acción la necesidad del cruce de saberes para la intervención comunitaria. Este hecho casi fortuito ha llevado a fomentar lo interdisciplinario también en la investigación, acrecentando la colaboración de expertos de otras disciplinas en los estudios desarrollados en la FCJyS, incorporando, por ejemplo, la etnografía, método de investigación social, en la observación del fenómeno jurídico.

En este sentido, la acción comunitaria ha permitido retomar preguntas transformándolas en interrogantes de nuestras investigaciones y en aportes para la enseñanza. Sólo a título de ejemplo, podemos mencionar la investigación en ejecución denominada «Acceso a la justicia. Las estrategias de los pobres frente a los conflictos en barrios de La Plata y Gran La Plata»<sup>18</sup> que ha recogido la pregunta sobre

18. Investigación dirigida por Olga Salanueva y codirigida por Manuela G. González (período 2005-2008) Programa de Incentivos Ministerio de Educación-UNLP.

cómo hacen los pobres para resolver sus problemas cuando no los llevan a la justicia, cuestionando el alcance de la expresión «acceso a la justicia».

Sin embargo, ni el Programa de Incentivos, ni la oportunidad de que la investigación abriera el campo jurídico estableciendo un diálogo con la comunidad mediante la extensión, fueron suficientes para generar una política de investigación que sirviera para nutrir la docencia y para establecer lazos con las tareas de extensión. Así, la docencia sigue liderando el presupuesto y las políticas educativas, desconectada, en la mayoría de las cátedras, de la producción en investigación y en extensión. Cabe aquí preguntarse, como lo hace Krotsch (2001), si es posible instalar, y bajo qué condiciones, sistemas de innovación y cambio sustentables: en este caso, la consolidación de la investigación en la FCJyS.

## A modo de cierre

El desarrollo histórico de la vinculación entre investigación y universidad comienza, en Occidente, a partir del siglo XIX, con el modelo de la universidad alemana de investigación. En realidad, se trata de un proceso más amplio —el de institucionalización de la ciencia en la sociedad— que se realiza específicamente en la universidad mediante la profesionalización de la actividad científica en su seno por medio de la constitución de la «profesión académica», esto es, cuando la ciencia se torna en una actividad sistemática y reglada (Marano, 2007).

La evolución de esta relación comienza, en el caso platense, en el momento fundacional. La universidad *gonzaliana* con su apuesta al crecimiento científico desde el positivismo, fue un modelo pionero, un modelo institucional que tuvo limitaciones con relación al contexto externo. Queda aún indagar sobre los límites internos que obstaculizaron tal desarrollo como, por ejemplo, su relación con la currícula, la pertinencia social de las investigaciones y otros. Así como también, y de manera fundamental, sobre las posibilidades reales de un proyecto institucional que no fuera amparado por políticas más integrales. Por último, queda también pendiente examinar en profundidad por medio de qué dispositivos institucionales y mediante qué prácticas académicas se instituyó históricamente la investigación en la FCJyS, abriendo

camino a la consolidación de la profesionalización académica, así como evaluar en qué medida esto se ha logrado.

La década de los noventa, en cambio, ofreció un marco de políticas macro que tuvo profundos efectos sobre la profesión académica mediante programas específicos, en los cuales, sin embargo, los márgenes de autonomía institucional se diluyeron.

Por otro lado, como ya lo hemos señalado, el aumento de la investigación y de la consolidación de sus recursos institucionales, no significaron necesariamente impacto alguno respecto de un modelo de formación jurídica diferente; los cambios impactaron más bien sobre la profesión académica, que sobre la formación de los estudiantes (entendida como una pedagogía que propiciara la investigación y la indagación en la currícula). No se ha dado una continuidad «natural» entre ellas, para lo cual se requerirían condiciones institucionales y pedagógicas específicas; pero ése es otro asunto.

Finalmente, en términos prospectivos pensamos que tendría que apostarse a la investigación tanto como parte de un modelo de formación, cuanto como parte de la carrera académica. Asimismo, el desafío básico de cualquier gestión universitaria debería consistir en resolver la adecuación entre el conocimiento acumulado, el capital humano disponible en las universidades y los problemas críticos que plantea el desarrollo económico y social de la comunidad, para la cual la investigación constituiría una herramienta fundamental.

## Bibliografía

- Araujo, Sonia, «Evaluación, incentivos y trabajo académico», ponencia presentada en el Coloquio de Invierno del Grupo de Estudios Universitarios, Departamento de Sociología, FaHCE, UNLP, La Plata, 2001.
- Barba, Federico (director), *La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997*, La Plata, UNLP, 1998.
- Berizonce, Roberto O., «Discurso pronunciado en Homenaje a los ex profesores de la Facultad con motivo del Centenario de la UNLP el 3 de diciembre de 1997», La Plata, mimeo, 1997.

- Biagini, Hugo (compilador), *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1999.
- Binder, Alberto, «Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial», en *Academia*, Año 3, N.º 5, Facultad de Derecho, UBA, 2005.
- Buchbinder, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- Cardinaux, N. y C. Bianco, «La carrera docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP», en Cardinaux, Nancy y otros (compiladores), *De cursos y formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de publicaciones de la UBA, 2005.
- Cardinaux, N. y M. González, «Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho», ponencia presentada en el VII Congreso de Sociología Jurídica, 8, 9 y 10 de noviembre, FCJyS, UNLP, 2006.
- Carullo, J. C. y L. Vaccarezza, «El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I + D», en *Revista Redes N.º 10*, UNQui, 1997.
- Castiñeiras, Julio, *Historia de la Universidad de La Plata*, La Plata, Publicación de la UNLP, 1940.
- «Discurso pronunciado con motivo del el XXX Aniversario de la Fundación de la UNLP», UNLP, 1935.
- Coll Cárdenas, Marcelo, «La Universidad nueva entre 1897 y 1995», en Barba, Federico (director), *La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997*, La Plata, UNLP, 1998.
- Chama, Mauricio, «Práctica profesional y política en los 60/70, o del pasaje del profesional ‘modernizador’ al ‘comprometido’. Experiencias de psicólogos y abogados», en Krotsch, Pedro (organizador), *La Universidad cautiva*, La Plata, Al Margen, 2002.
- Demarche, Florencia y otros, «Una historia diferente: el caso de la Facultad de Derecho de la UNLP», La Plata, trabajo de cátedra, FaHCE, UNLP, mimeo, 2001.
- Domenech, E. y O. Salanueva, «La Investigación centenaria», en *Anales*, N.º 33, La Plata, FCJyS, 1997.
- Fernández Berdaguer, Leticia y L. Vaccarezza, «Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del

- Programa de Incentivos para Investigadores Docentes en las universidades argentinas», en Albornoz, M., P., Kreimer, E. Glavich (editores), *Ciencia y Sociedad en América Latina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.
- Fucito, Felipe, *El Profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata*, La Plata, Edulp, 2000.
- Gerlero, Mario S., *Introducción a la sociología jurídica. Actores, sistemas y gestión judicial*, Buenos Aires, David Grinberg, 2006.
- González, Joaquín V., *Obras completas*, Edición ordenada por el Congreso de la Nación argentina, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1935.
- González, Julio, *La universidad: teoría y acción de la reforma*, Buenos Aires, Claridad, 1945.
- González, Manuela, «Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión» en *Anales, Año 4, N.º 37*, La Plata, FCJyS, UNLP, Nueva Serie, La Ley, 2006.
- Iucci, Matías, «Historia de la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas», La Plata, mimeo, 2000.
- Krotsch, Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2001.
- Lascano, Carlos Julio, «Estructura científica del Proyecto de código de procedimiento civil para el Uruguay del doctor Eduardo J. Couture», en *Revista de Derecho procesal*, 1.ª parte, La Plata, 1946.
- Lista, Carlos y A. M. Brígido, *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.
- Halperín Donghi, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- Marano, María Gabriela, «Pro Scientia et Patria: elite intelectual, universidad científica y sociedad. El caso de la UNLP durante el período gonzaliano (1905/1918)», ponencia presentada en el III Encuentro Nacional: La Universidad como Objeto de Investigación, UNLP, 2002.
- Matienzo J. N. y otros, *Proyecto de Plan de estudios*, FCJyS, UNLP, 1905.
- Mayón, Carlos A., «Homenaje a Joaquín V. González y a la UNLP», en *Anales, Año 3, N.º 36*, La Plata, FCJyS, UNLP, Nueva Serie, La Ley, 2005.

- Morello, A., G. Sosa y C. Nogueira, *Sesenta años de la cátedra de Derecho Procesal Civil de la FCJyS de la Universidad Nacional de La Plata (1907-1967). Aportes para su historia*, La Plata, JUS Fundación para la Investigación de las Cs. Jurídicas, 1985.
- Perinat, Adolfo, *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, Barcelona, Temas de educación Paidós, 2004.
- Prati, Marcelo D., «El programa de incentivos a los Docentes Investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto», en Krotsch, Pedro, *La universidad cautiva*, La Plata, Al Margen, 2002.
- Rivarola, Rodolfo, «Promoción universitaria y exámenes: circular pasada por el señor Decano, doctor R. Rivarola a los profesores de la FCJyS», en UNLP, *Memoria de la Universidad 1906-1909*, La Plata, 1909.
- Rock, David, *El radicalismo argentino*, Buenos Aires, Amorrortu, 1977.
- Salanueva, Olga, «La investigación en las ciencias jurídicas y sociales. Desarrollo y problemas», en *Anales*, N.º 33, FCJyS, UNLP, 1997.
- Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Uniandes, 1998.
- , *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- Suasnábar, Claudio, «Resistencia, cambio y adaptación en las Universidades Nacionales», en Tiramonti, G., C. Suasnábar y V. Seoane, *Políticas de Modernización Universitaria. Serie Estudios e Investigaciones N.º 38*, La Plata, FaHCE, UNLP, 1999.
- Schvarzer, Jorge, «La reforma económica en la Argentina ¿qué fuerzas sociales y para qué objetivos?», en *Revista de Economía Política*, Sao Paulo, 1994.
- Zimmermann, Eduardo, *Los liberales reformistas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

## Fuentes documentales consultadas

- Centro de Estudiantes de Derecho (UNLP), *Revista de Ciencias Sociales*, Números 1910-1913.

- Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Año 1905, tomo II.
- Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores de la Nación. Año 1905, tomo I.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Sección de Pedagogía, UNLP, 1907-1908.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, *Ordenanzas*, 1913-1915.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, *Ordenanzas*, 1919.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, *Programas*, 1911, 1913 y 1915.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, *Anales*, 1996, 1997, 2002, 2005, 2007 y 2008.
- González, Joaquín V., *La Universidad de La Plata: memoria de su fundación*, UNLP, 1918.
- Palacios, A., *Espíritu y técnica en la Universidad*, UNLP, 1943.
- Universidad Nacional de La Plata, *Album de fotos 1909*.
- Universidad Nacional de La Plata, *Memoria de la Universidad*, 1906-1909, La Plata, 1909.
- Universidad Nacional de La Plata, *Actos universitarios*, 1915.

## CAPÍTULO IV

### Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho

*Nancy Cardinaux y Manuela G. González*

*lo único en que pensaba papá era que fuera médico.  
¿En qué mundo vivía?  
Todos los días me consideraba afortunado  
por regresar de la escuela sin heridas de gravedad.*

*El buda de los suburbios, Hanif Kureishi.*

#### El sistema universitario argentino en crisis

Boaventura de Sousa Santos (2005: 16-17) sostiene que las universidades enfrentan tres crisis. Una de ellas es la *crisis de legitimidad*, provocada:

por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. (2005: 15-16)

El sistema universitario argentino ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas y no resulta aventurado decir que el resultado de esos cambios es la profunda crisis en que nuestras universidades públicas se encuentran en la actualidad. Varias han sufrido en los últimos años luchas entre fracciones de los grupos que las gobiernan



en las instancias de elección de sus máximas autoridades. En esas graves crisis muchos analistas han visto reflejada la del sistema universitario en su totalidad, y la ruptura del vínculo siempre problemático con el Estado, del delgado hilo de cuya financiación pende la declamada autonomía de estas instituciones.

En distintas etapas de la historia argentina el sistema de gobierno de las universidades públicas ha sido fuente de tensiones, pero, desde la recuperación de la democracia, es en el momento actual cuando se plantea con mayor rigor la cuestión de su «democratización». Recordemos que, si bien los profesores, los alumnos y los graduados las cogobiernan,<sup>1</sup> el primer sector, siendo minoritario, es el que mayor número de representantes elige y de él provienen, a su vez, los decanos y el rector. Las demandas más radicales exigen una «democratización» plena de la institución, que haría que los representantes elegidos por la mayoría, conformada por los estudiantes o los graduados,<sup>2</sup> la gobernarán mientras que los profesores serían una minoría cuya capacidad de imponer decisiones dependería enteramente de sus alianzas con los otros claustros. Este reclamo choca contra una institución que no es una república de iguales sino una agencia pedagógica basada en el mérito que da la posesión del conocimiento. Desde luego la «democratización» plena no sería un obstáculo si pensáramos en un modelo en el que primara el interés común y donde los mejores argumentos ganaran las discusiones, pero, al menos en el microclima generado por las últimas crisis, parece que lejos están nuestras universidades de acercarse al mismo.

Podría decirse que la mayoría de las personas observa en general la crisis de la universidad pública con cierto «fastidio». En una sociedad en la que gran parte de la población se halla bajo la línea de pobreza, el debate dentro de las instituciones se percibe como una lucha por el poder dentro de un grupo privilegiado de la ciudadanía. Porque, a dife-

1. Los trabajadores no docentes cuentan con alguna representación en algunas universidades en sus consejos directivos.

2. Si bien en algunas Facultades el número de graduados en condiciones de votar supera al de estudiantes, el voto es facultativo para aquéllos y muchos no están interesados en participar de la elección del gobierno de la universidad que les ha otorgado su título, por lo cual en general el número real de votantes en el claustro de graduados es mucho menor al potencial.

rencia de los otros niveles de la educación pública, el primario y el secundario, que efectivamente están abiertos a todos,<sup>3</sup> a nuestras universidades públicas generalmente acceden los estratos altos y medios de la población. Y, si bien los intentos de arancelamiento del sistema llevados a cabo por anteriores gobiernos fracasaron, es un debate que ha quedado abierto, y está latente, incluso, el peligro de que, como ha ocurrido en los otros niveles del sistema educativo argentino y como sucede cada vez en mayor medida en muchos países, el sistema privado capte a los sectores altos y medios, y el sector público reciba a aquéllos que no han podido pagar el arancel de una universidad privada, pero brindándoles una educación de menor nivel.

Al respecto, se han escuchado también voces, aunque minoritarias, que reclaman, con buenos argumentos, una mayor apertura del sistema universitario a los segmentos más bajos de la población. Las universidades públicas no cuentan hoy con un plan de becas extendido que permita a estudiantes provenientes de los sectores más pobres incorporarse efectivamente a las mismas. Y, si bien la organización de algunas carreras les permite trabajar a la par que desarrollan sus estudios, son muchas las que cuentan con cajas horarias que exigen estudiantes de tiempo completo.

El problema del acceso a la universidad no sólo implica la llegada de un alumno a la institución, sino también su permanencia. Y ésta depende en alto grado del tipo de aprendizaje realizado en la escuela media y, en general, del capital social que traiga como bagaje. El nivel de desgranamiento de las universidades públicas en los primeros dos años de estudios es altísimo,<sup>4</sup> lo que las convierte en evaluadoras y seleccionadoras de alumnos en base a su formación en los niveles anteriores del sistema educativo, y no a lo que aprendan en ellas. Así,

3. Cuando decimos «efectivamente» no olvidamos que muchos habitantes del país están excluidos del ejercicio de sus derechos más elementales, entre los que se encuentra la educación. Sin embargo, desde la recuperación de la democracia se ha ampliado el número de años de la educación obligatoria abarcando parte o toda la escuela media, y tanto las escuelas primarias como las medias cuentan con sistemas de becas que quedan debilitados o desaparecen en el caso de los estudios superiores y universitarios.

4. La deserción del alumnado universitario varía de carrera en carrera, pero en las facultades que convocan los más altos números de estudiantes suele rondar el 70 %.

los estudiantes que provienen de *buenas escuelas* -que son cada vez en mayor número escuelas privadas de alto costo- y tienen padres profesionales que acompañan sus estudios cuentan con mayores chances de terminar sus carreras, mientras que quienes provienen de sectores bajos, con familias sin tradición universitaria y han asistido a escuelas públicas, tienen pocas posibilidades de permanecer en la institución más de uno o dos años.

Los estudiantes de clases medias y altas cuentan entonces con el capital social necesario para su permanencia en la universidad. Esto no implica que en efecto lo hagan; aunque, en general, si pasan a integrar el alto índice de deserción, lo hacen por motivos diferentes a los de sus pares de las clases más bajas. Es el caso de muchos jóvenes, egresados de *buenas* escuelas secundarias y procedentes de familias de clase media altamente escolarizadas, que deslegitiman los logros de sus padres como profesionales a nivel económico y social y deciden incorporarse al mercado laboral sin tener credenciales educativas equivalentes a las de sus progenitores.

Vemos entonces que, si bien formalmente el ingreso a las universidades es irrestricto, la permanencia en ellas no depende solamente de la capacidad, el interés y el esfuerzo de los estudiantes, sino también del capital social de sus familias de pertenencia. Así, el principio de igualdad formal condena a los desaventajados cuando se parte de desigualdades graves de origen, y el ingreso irrestricto a las universidades es un derecho ineficaz si no lo acompañan programas de nivelación para los alumnos que no han tenido las mismas oportunidades debido a su situación socio-económica.<sup>5</sup>

Hasta aquí hemos hablado de la *crisis de legitimidad* de las universidades argentinas en general. Dice Beatriz Sarlo (2006), refirién-

5. Un personaje de una novela de David Lodge critica al sistema universitario inglés por confundir, de otra manera, el carácter elitista e igualitario: «En cuanto a nuestras universidades, he llegado a la conclusión de que son elitistas allí donde debieran ser igualitarias, e igualitarias donde debieran ser elitistas. Admitimos tan sólo una ínfima proporción del grupo de edad como estudiantes y les damos una educación muy intensiva en cuanto al trabajo (elitista), pero pretendemos que todas las universidades y que todo el profesorado universitario son iguales y por consiguiente han de tener la misma aportación de fondos y una escala salarial común, con cargo automático (igualitario)» (1988: 304-305).

dose a la última crisis que atravesó la Universidad de Buenos Aires, la cual es la más notoria por concentrar el mayor presupuesto, la mayor planta de alumnos y docentes y, acaso, aun el mayor prestigio, dada su ubicación territorial:

La UBA no sólo magnifica problemas sino que concentra recursos humanos de un modo espectacular. No sólo es la mayor universidad del país sino que está emplazada en la ciudad más rica de la Argentina en términos culturales, científicos, tecnológicos, comunicacionales y socioeconómicos. Esto debe tomarse en serio para exigir de la UBA respuestas a tono con la abundancia de recursos que no provienen de su presupuesto sino de su capital social.

La crisis que atravesó esta universidad tuvo pues una enorme repercusión y puso a la luz pública otros casos con más similitudes que divergencias.

En la década del noventa la escuela media sufrió un cambio por dos vías: por un lado, pasó de ser una escuela para los sectores medios y altos a ser una escuela para todos, y, por el otro, fue fuertemente desfinanciada mediante un proceso de descentralización que ocultó grandes asimetrías territoriales. De modo que, así como la población argentina sufrió un proceso de fragmentación, las escuelas medias también se fragmentaron y hasta llegaron a segmentarse. De escuelas medias relativamente homogéneas pasamos a tener escuelas fuertemente heterogéneas, lo cual motivó una alta tasa de transferencia del alumnado de este sector hacia el sistema privado. Podemos establecer por lo tanto que los egresados que han recibido las universidades fueron entonces aun más dispares que los que recibían hace dos décadas.

En el caso de la UNLP, la única carrera que aplica un examen de ingreso eliminatorio es la de Medicina.<sup>6</sup> El mismo ha dado lugar, desde hace varios años, a intensos debates tanto en el interior de la universidad como fuera de la misma. Las autoridades de la Facultad de Medicina argumentan que es necesario algún tipo de selección de sus aspirantes, tal cual lo hacían todas las unidades académicas hasta la recuperación democrática, porque de lo contrario peligraría la calidad

6. El caso del ingreso será tratado en el trabajo de Natalia Zudaire, incluido en este libro.

de la enseñanza. Si bien la determinación de un *numerus clausus* está normativamente prohibida por la Universidad, lo cierto es que existe un virtual «cupo» de alumnos que la Facultad entiende que está capacitada para formar. Para cubrirlo brinda un curso, al final del cual se toma un examen que es reprobado por la mayoría de los alumnos, lo que suele motivar la publicidad de estos resultados en los medios de comunicación, reforzando el juicio extendido entre la opinión pública acerca de la decadencia de la escuela media.

Esta restricción al ingreso establecida por la Facultad de Medicina es objetada por grupos estudiantiles, por otras unidades académicas y por las propias autoridades de la Universidad. En el año 2006, el conflicto llegó a los tribunales que decidieron a favor del criterio sustentado por la Facultad de Medicina. Uno de los jueces sostuvo en su sentencia:

También se ha utilizado el argumento de que el Estado, que otorga los títulos secundarios, no podría admitir que quienes los han recibido de él no puedan seguir sin más los estudios superiores. Sostener, con esta base, que cualquiera que se haya graduado en el secundario puede ir a la universidad es lo mismo que decir que cualquiera puede comprarse una mansión, veranear en Punta del Este o adquirir el último modelo sport de Ferrari. El argumento es falaz y de un formalismo inaceptable. Entre otras cosas escamotea la decisiva circunstancia de que el verbo poder tiene dos acepciones, que en otras lenguas se expresan con palabras diferentes, como v.g. may y can en inglés. Una cosa es lo que es posible en general y en abstracto y otra lo que realmente puede hacerse en concreto.<sup>7</sup>

Son interesantes los casos propuestos por el juez como analogía de lo que significa que «cualquiera» pueda ir a la universidad. Tener una mansión, veranear en Punta del Este o comprar una Ferrari son objetos y actividades suntuarios propios de un sector socio-económico poco interesado por la educación y por la generación de conocimiento científico transferible a la comunidad. Este juez egresó de la Facultad de

7. Cámara Federal de Apelaciones de La Plata, Sala II, «Facultad de Ciencias Médicas U.N.L.P. c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad actos administrativos -art. 32 Ley 24.521», 28 de marzo de 2006.

Derecho de la UBA; quizás algo nos diga este dato del tipo de profesional que las universidades públicas forman.

## Los abogados que las universidades forman y los que pretenden formar

Ya nos hemos referido a la *crisis de legitimidad*, una de las tres que, según Sousa Santos, atraviesan las universidades. Otra es la *hegemonía*, que está dada por la contradicción entre la función clásica generalista, humanista, de generación de alta cultura de la universidad tradicional y la exigencia moderna de formación de conocimientos instrumentales y mano de obra calificada para el desarrollo capitalista. En el caso de la formación de los abogados, la tendencia de las últimas décadas marca claramente un retroceso de aquellos espacios curriculares que promuevan una formación general y crítica, la cual permita relacionar el Derecho con la vida social en su conjunto. Los docentes de Ciencias Sociales que dictamos materias en las carreras de Derecho frecuentemente nos enfrentamos a alumnos que preguntan qué tiene que ver el análisis del lenguaje con el Derecho, qué relación guarda la teoría de la estratificación social con el Derecho o para qué le sirve saber Sociología o Historia a un abogado.

Y esta tendencia hacia la instrumentalización de los saberes no es tan marcada en las grandes universidades nacionales del país como en algunas de reciente creación y en algunas privadas. Allí los planes de estudios tienden cada vez más a concentrarse en las áreas centrales del Derecho Privado, reduciendo notablemente el espacio del Derecho Público y prácticamente eliminando a las Ciencias Sociales. Esta orientación encuentra soporte argumentativo en la supuesta necesidad de que el abogado conozca el Derecho que efectivamente va a practicar, no requiriendo que lo relacione con otra área social, que juzgue críticamente las condiciones de producción o de aplicación ni que se interrogue acerca de cuál es su función en el proceso de *hacer justicia*.<sup>8</sup>

8. El alumno así formado comparte con el resto de los estudiantes universitarios la característica que Sousa Santos (2005: 34) describe como «predominantemente disciplinar», que implica un fuerte aislamiento con respecto a los otros campos disciplinares.

En el caso que estudiamos, la FCJyS de la UNLP se propone explícitamente formar un abogado litigante. No obstante, como ya hemos establecido en anteriores publicaciones,<sup>9</sup> la planta de profesores no está mayoritariamente formada por abogados litigantes sino por miembros del Poder Judicial, y es posible que esa composición interfiera con el objetivo manifiesto de formar abogados litigantes. De todos modos, muchas veces se asigna al perfil del *abogado litigante* contornos indefinidos de los cuales luego surgen otros, considerados subsidiarios: jueces, fiscales, funcionarios judiciales en general, asesores administrativos, notarios e incluso políticos, porque no debemos olvidar que gran parte de nuestros políticos han pasado por las aulas de una Facultad de Derecho.

En un trabajo que tipifica los modelos de formación jurídica de las universidades orientados por la concepción del Derecho en tanto objeto de enseñanza (Cardinaux y Clérico, 2006), se enumeran cinco tipos de alumnos:

- el *aprendiz*,
- el *receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas*,
- el *sistematizador del Derecho*,
- el «*resolvedor*» de problemas y casos,
- el *crítico*.

De acuerdo a la percepción de los profesores, recogida en entrevistas realizadas en el curso de nuestra investigación, el modelo predominante es el de *receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas*. Esta concepción supone que los estudiantes deben conocer las normas jurídicas que articulan cada materia; los profesores esperan que luego sean capaces de sistematizar dichas normas, pese a que la carrera ofrece poco espacio curricular dedicado al aprendizaje de las capacidades que hacen a un *sistematizador*.

Los docentes en general depositan sus mayores expectativas en lo que hace al desenvolvimiento profesional en el modelo de *aprendiz*, pero no en tanto puedan desarrollarlo en la propia Facultad (por ejemplo por medio de las prácticas que los alumnos deben realizar durante los últimos años de la carrera) sino que lo visualizan como sustentado

9. Cardinaux y González (2003).

a partir de una posible fuente de conocimiento extracurricular, es decir del trabajo que los estudiantes avanzados o ya titulados desarrollen en estudios jurídicos, tribunales, etc. Esta concepción supone que se aprenderá a ejercer el Derecho junto a alguien que cuente con mayor experiencia profesional, y es interesante acotar que incluso varios docentes desdeñan la labor formativa que ellos puedan cumplir desde el aula en comparación con esa «enseñanza en la práctica» la cual juzgan constituye un «real aprendizaje».<sup>10</sup>

Pocos profesores adhieren al modelo del *resolvidor de problemas*, y los que lo hacen en general utilizan el método de casos como forma de enseñanza. En cuanto al modelo *crítico*, se halla prácticamente ausente. Si bien algunos sostienen la expectativa de que sus alumnos sean «críticos», del relato de sus experiencias docentes no surge que perciban que el aula o la mesa de examen sean los lugares indicados para que los alumnos aprendan tal ejercicio. La expectativa de estos perfiles de abogado surge de los dichos de los docentes, pero podemos conjeturar que este enjuiciamiento previo de los educadores con respecto a la eficacia del tipo de enseñanza es un fuerte condicionante en este proceso.

Más allá de las apreciaciones de los profesores, propondremos dos modelos de aprendizaje: el primero centrado en un horizonte de pasado y, el segundo, en un horizonte de futuro, tratando de avizorar qué cambios deben producir las Facultades de Derecho frente a los desafíos que les presenta la crisis del sistema universitario y la crisis social en general, los cuales parecen estar demandando un nuevo tipo de abogado.

En el primer modelo, al que consideramos vigente por estar legitimado mayoritariamente por la comunidad educativa, observamos un estudiante individualista que pocas veces se reúne con otros a estudiar y no ve al Derecho como un objeto de investigación. Él aprende

10. Los estudiantes de Derecho avanzados y los jóvenes abogados «completan» en general el aprendizaje que tanto ellos como sus profesores juzgan ineficiente haciendo algún trabajo de pasantía en un estudio jurídico o en una mesa de entradas de algún tribunal. En ambos casos la formación que recibirán será meramente ritualista y la retribución que percibirán a cambio será desproporcionada al esfuerzo realizado y a las competencias que adquirirán para un futuro ejercicio profesional.



solo, repite en su casa el texto o a lo sumo estudia en la biblioteca. Su expectativa es recordar todo lo que lee. Como sostiene Perinat (2004: 74) se advierte en ese alumno una lamentable postura, fruto de su socialización por la institución universitaria, que le dicta como norma no importunar para no ser importunado. En base a su experiencia, sabe que objetar, preguntar, dudar no es algo necesariamente considerado como signo de interés. El docente es alguien que sabe más y está dispuesto en todo momento a hacer notar esa diferencia; la pregunta admitida es entonces sólo aquella que el profesor ya se hizo antes y para la que ha elaborado una respuesta. Ante el cuestionamiento de un alumno, es frecuente la respuesta: «No se adelante; eso ya lo veremos luego». El estudiante con inquietudes es entonces quien se está adelantando a una secuencia prefijada, que no debe alterarse. La duda es, en el mejor de los casos, consecuencia de ese *adelantamiento* y no de una interpelación que exige que se cuestione la secuencia misma.

Una de las quejas más extendidas entre los profesores suele ser que sus alumnos están sobrecargados de compromisos laborales que les impiden dedicar el suficiente tiempo al estudio. Pero también es cierto que los docentes están en idéntica situación. Ellos en general ejercen la docencia como actividad meramente complementaria. De las entrevistas surge que no dedican prácticamente tiempo a la preparación de sus clases, y el recurso de la clase *magistral*<sup>11</sup> como método de enseñanza excluyente oculta la ausencia de desarrollo curricular. Aunque debemos aclarar que, salvo excepciones, esa clase magistral ya no es una exposición que incluye una producción académica del profesor que la dicta, sino que es una mera repetición o resumen de uno o más textos que los alumnos tienen disponibles para su lectura. Muchas veces estas clases indican simplemente *lo que se tomará*, como si en un curioso ritual el

11. Los profesores de Derecho en general llaman *clase magistral* a cualquier clase expositiva, en la que el docente tiene el uso de la palabra y puede administrarla, pero con muchas restricciones. Las exposiciones suelen no ser planificadas sino que tienen una alta dosis de espontaneidad y la secuencia que las articula va de la conceptualización a la ejemplificación o viceversa. Los ejemplos en general provienen de la experiencia profesional del docente como operador jurídico.

docente estuviera validando aquello que el estudiante debe repetir en el examen escrito u oral.

La actitud propia del alumno correspondiente a este primer modelo lo enfrenta al libro o al apunte tratando de estimular su memoria, de recordar la mayor cantidad de palabras. Se constituye así una forma de conducta persistente a lo largo de la carrera que será reforzada por sus logros: cada evaluación positiva lo incentivará a conservarla y profundizarla memorizando el artículo, la nota, la cita, el caso jurisprudencial. Los estudiantes adquieren de esta manera un cuerpo de conocimientos acabados y procesados por los docentes al que parece que sólo falta agregar la tan ansiada «práctica», que por otra parte se percibe refractaria a cualquier reflexión teórica.

Este es el horizonte de pasado en el que vemos sumergido al alumno que pretendemos describir. Sin embargo, tomando en cuenta la diversidad que han adquirido las profesiones jurídicas, las Facultades de Derecho deberían proporcionar una base común de conocimientos jurídicos pero, al mismo tiempo, una formación específica para cada actividad que esté facultado para realizar el futuro abogado. De modo que, para superar este horizonte de pasado, resulta, pues, indispensable proporcionar a todos los estudiantes el soporte de conocimientos que les permita contar con los medios conceptuales y técnicos esenciales para optar luego por uno de los ámbitos profesionales jurídicos y especializarse debidamente.

El modelo a construir mirando el horizonte de futuro debería entonces comprender, por ejemplo en el caso del abogado litigante, un aprendizaje adecuado de los conocimientos referentes a las ramas fundamentales del Derecho, a la organización del sistema jurídico, a la jurisprudencia, a la doctrina, a la metodología para interpretar y aplicar el Derecho a las situaciones concretas que se le planteen, a la capacidad para articular un problema con una respuesta que dé cuenta de las variables sociales, económicas, políticas e históricas en juego. Por otra parte la Facultad debería también darle adiestramiento básico en las técnicas, métodos y habilidades propias de las actividades de aconsejar, promover y dirigir la protección de los intereses que se le han confiado, así como sobre la organización de sus actividades y el cumplimiento de disposiciones legales y éticas que regulan su ejercicio profesional.

Compartimos parcialmente en este punto la visión de un docente, titular de las carreras de Abogacía de la UBA y de la UNLP, con respecto a su participación en el proceso de diagramación de la actividad áulica:

entiendo la formación de un futuro profesional que va a ejercer el derecho ya sea como abogado o en la justicia o en la administración o en otras actividades donde se pueda desempeñar como profesional. Esto significa la capacidad para pensar el derecho, para entenderlo, para poder interpretarlo, para relacionar. Si está actuando como abogado tiene que relacionar los hechos que se le presentan con el derecho aplicable y con la prueba, o sea juzgar la relación entre todos estos elementos, tiene que ser capaz de encuadrar un problema jurídico y saber cuál es el marco normativo con que se resuelve, tiene que ser capaz de analizar el marco normativo más allá de lo que diga un libro, porque muchas veces hay cuestiones legales o jurídicas que están, que no tienen respuesta en los libros y que uno la tiene que dar. Todo esto es lo que forma parte de la formación en un curso, y hablo de la formación específica de una materia, podemos agregar la capacidad de argumentar, de dialogar, de discutir, de debatir, de analizar.<sup>12</sup>

Como sostiene Peter Winch (1958), aquí el aprendizaje de una regla supone seguir aplicándola más allá de aquellos casos que el alumno transita con su profesor.

En este horizonte de futuro, las facultades de Derecho deberían hacer posible el acceso del estudiante a la construcción conceptual básica e indispensable de información sobre cada una de las disciplinas jurídicas, pero sin considerarlas compartimentos estancos, y deberían crear las competencias profesionales para que el estudiante seleccione, dentro del menú que le presenta esta cultura, el método más idóneo para acceder a ella. En palabras más simples, las faculta-

12. La cita corresponde a una de las entrevistas realizadas a profesores durante el trabajo de campo.

des de Derecho deberían enseñar a aprender, y tal vez deberían empezar por enseñarlo a sus docentes.<sup>13</sup>

La cuestión es determinar cómo lograr esta formación que se estima apropiada para un abogado. Una posible reforma del plan de estudios que se orientara en este sentido debería contemplar una reducción de los contenidos de aquellas materias hoy consideradas fundamentales, reconociendo que lo esencial no es la transmisión de conocimientos, sino la formación en los métodos de interpretación, de aplicación y de argumentación jurídicos. Esta reforma también requeriría de una planta de profesores estables con dedicación exclusiva a la labor docente, complementada con docentes *prácticos* que pudieran hacerse cargo de la enseñanza de las diversas actividades llevadas a cabo por los abogados en las múltiples facetas de su labor profesional. Es evidente que también se requerirían recursos económicos con los que hoy, al menos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, no se cuenta. Allí vemos, por ejemplo, en las asignaturas de primer año, masas crecientes de alumnos heterogéneos y pocos docentes, con dedicación semiexclusiva o exclusiva, desbordados, preguntándose por cuestiones materiales tales como: «¿Cómo escucharán los alumnos del fondo sin micrófono?», antes que por cuestiones pedagógicas más complejas.

Estatuir un sistema eficaz de aprendizaje profesional supondría la organización de un proceso de práctica adecuada, bajo la guía y el control de tutores. Se colocaría, tal vez, de esta manera, al alumno como el protagonista del aprendizaje, dotándolo de crecientes grados de responsabilidad, y se desplazaría al docente del lugar central que hoy ocu-

13. «La vuelta a la democracia, el recupero de la autonomía, nos encuentra con viejos modelos estereotipados del quehacer docente en sus diversos ámbitos. Modelos que no satisfacen a los viejos reformistas ni a los nuevos [...]. [L]os jóvenes universitarios [...] han dado, desde diversas tribunas, su veredicto: la antigua relación entre el docente y el alumno que todavía pervive, no responde a la nueva filosofía de la educación: libre, creadora, comprometida y participativa [...]. La pedagogía universitaria reclama hoy, formas de conducción que establezcan el menor grado de sometimiento a las ideas del otro y el mayor grado de análisis crítico. La tarea no es fácil, pero nuestra universidad debe abocarse a la acción de instrumentar métodos, técnicas y procedimientos acordes con los requerimientos actuales del quehacer académico» (Menin 2001: 14-15).

pa. Los estudiantes universitarios serían de esta forma gestores de sus aprendizajes, entendiendo la expresión *gestionar* como ‘seleccionar asignaturas’,<sup>14</sup> ‘asumir la búsqueda de información en bibliotecas’, ‘bataillar con los textos’, ‘realizar síntesis’, ‘redactar’, ‘trabajar en equipo’ y ‘enfocar los problemas que se les presentan como desafíos que requieren un proceso de investigación que les exigirá salir del círculo de la cultura jurídica para volver a él provistos del conocimiento y las habilidades que proporcionan otras disciplinas’.

Dice Perinat (2004: 78) citando a Habermas, que la docencia de calidad es ya educación. Es educación de la mente y del juicio, es invitación a la reflexión, es proclamar la excelencia del conocimiento e indirectamente prevenir sus usos y abusos. Es ejercicio de la «acción comunicativa encaminada a comprender».

## Las credenciales otorgadas por las carreras de Abogacía: su impacto sobre la ampliación de los derechos ciudadanos

La última de las tres crisis enunciadas por Sousa Santos es la *crisis institucional*, que es

resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. (2005: 16)

Ya hemos dicho que la autonomía universitaria, si bien reconocida y garantizada legalmente, es una autonomía *sui generis* en tanto la universidad depende económicamente del Estado que la financia. Y no han sido pocas las presiones en el último tiempo para que la universidad se autofinancie total o al menos parcialmente.<sup>15</sup>

14. En el plan de estudios de la FCJyS no existen actualmente materias optativas.

15. Este autofinanciamiento ya se ha tornado efectivo en muchos de los posgrados que ofrecen las universidades públicas, los cuales en su mayoría son arancelados y su apertura o no depende de que puedan pagar los costos que generan.

La década del noventa nos ha dejado como legado una redefinición de la relación entre el Estado y el mercado sobre la que nada nuevo podemos decir aquí, salvo que las universidades tienden a adecuar sus programas y sus credenciales a este último, al que supuestamente proveen de profesionales. Ésta es una presión fuerte que reciben del mismo y que, en los claustros académicos, resulta particularmente potente sobre los estudiantes, que suelen percibir que los títulos que se les otorgan no los habilitan para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral al que aspiran a ingresar. Dado que el Estado obtiene sus recursos de éste, es evidente que la adecuación de las credenciales universitarias a los requerimientos del mismo podría traer beneficios al Estado. Pero en América Latina hace ya mucho tiempo que sabemos que este efecto de devolución suele encontrarse con muchos obstáculos.

En el caso de la formación de los abogados, como en el de la de los médicos y otros profesionales implicados en la atención de servicios básicos que el Estado debe garantizar, podemos establecer que lo que *el mercado pide* no necesariamente es lo que conviene al grueso de la población en términos de ampliación de la prestación de tales servicios. Por otra parte, las *demandas del mercado* suelen ser un eufemismo que esconde las voces de grandes empresas o las volátiles demandas de un sector determinado al que caprichosamente se erige en representante del mismo.

Si las universidades públicas recuperan su autonomía, esto tal vez suponga que vuelvan a definir sus propios valores y objetivos, atendiendo a un proyecto a largo plazo que incorpore a la nación, la región o un ente menos global que aquél proveniente de los modelos académicos de aquellos países centrales que traen sus ofertas educativas a nuestra región. Como sostiene Sousa Santos (2005):

el nuevo contexto global exige una total reinención del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinención de la universidad...[N]o hay nada de nacionalismo en esta exigencia. Sólo hay la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente.

Ese «cosmopolitismo crítico» traerá aparejada una nueva asignación de funciones a los abogados formados por las universidades nacionales. A diferencia de los que actualmente forma, quienes no

se distinguen de los egresados de las instituciones privadas, y que por lo tanto no hacen una sustantiva contribución a aquello que Ihering llamaba hace ya mucho tiempo la «lucha por el derecho», una universidad pública autónoma, debería ser capaz de asignarles funciones dirigidas a promover el reconocimiento de derechos, la instauración de nuevos sujetos de derecho, la provisión de derechos que no son efectivamente brindados por quienes están obligados a hacerlo. Es evidente que esta redefinición del proyecto institucional de las Facultades de Derecho, que depende de una transformación de los de las Universidades a las que pertenecen, no es nada sencillo en el contexto de una sociedad fuertemente fragmentada. Pero estas dificultades seguramente no serían insalvables si los agentes sociales que definen la política universitaria determinaran que el cambio es necesario, porque, así como en la conocida expresión de Radbruch (1999), «la extrema injusticia no es derecho», en una sociedad extremadamente injusta, parece irrazonable que empeemos a hablar de derecho sin antes dar cuenta de la necesidad de promover la igualdad.

## Bibliografía

- Avenidaño, Jorge y otros, *Calidad total en la enseñanza del derecho*, Lima, UPC, 2004.
- Barsky, Osvaldo, V. Sigal y M. Dávila (coordinadores), *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano-Siglo XXI, 2004.
- Bertoni, Alicia, Margarita Poggi y Marta Teobaldo, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Camillioni, Alicia y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Cardinaux, N. y L. Clérico, «La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados», en Cardinaux, N., L. Clérico y otros (coordinadores), *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2006.

- Cardinaux, N. y M. González, «El derecho que debe enseñarse», en *Academia, Año I, N.º 2*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2003.
- Carlino, Florencia R. y otros, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- Celman, Susana, «Sujetos y objetos en la Evaluación universitaria», ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, septiembre de 2003.
- Croze, Hervé, *Recherche juridique et professionnalisation des études de droit*, Paris, Dalloz, 2005.
- Díaz Barriga, Ángel, *Currículum y evaluación escolar*, Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social y Aique, 1990.
- , *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Editorial Trillas, 1996.
- Durkheim, Émile, «Educación y Sociología», en *Diálogo Abierto*, México, Coyoacán, 1996.
- Gatti-Montain, J., «Le système d'enseignement du droit en France», en *Revue Internationale de Droit Comparé*, Volumen 40, Número 2, 1987.
- Gordon, Robert W., *La educación jurídica en Estados Unidos. Origen y desarrollo. Nuevas tendencias en la enseñanza del derecho: la destreza legal*, Lima, UNMSM, 1999.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi, «Formas de evaluar», en *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- Habermas, J., «What is universal pragmatics?», en Habermas, J., *Communication and evolution of society*, Londres, Heinemann, 1979.
- Ihering, Rudolf von, *El fin del derecho*, B. Rodríguez Jerrá, Madrid, 1977.
- Lafourcade, Pedro, «Información sobre los logros que obtienen los alumnos en las diversas facetas de su formación», en Lafourcade, P., *La autoevaluación institucional*, Buenos Aires, Kapelusz, 1993.
- Lista, Carlos y A. M. Brígido, *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.
- Lodge, David, *Buen Trabajo*, Anagrama, Barcelona, 1988.
- Menin, Ovide, *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*, Rosario, Homo Sapiens, 2001.



- Olszak, Norbert, *La profesionalisation des études de droit. Pour le développement d'un enseignement clinique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- Pásara, Luis, *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*, Lima, UNMSM, 2004.
- Perinat, Adolfo, *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Radbruch, Gustav, *Relativismo y derecho*, Bogotá, Temis, 1999.
- Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Uniandes, 1998.
- *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- Sarlo, Beatriz, «La universidad está loteada», en *Clarín*, Debate, 12 de julio de 2006, p. 25.
- Stith, Richard, «¿Puede la práctica prescindir de la teoría? Diferentes respuestas en la educación jurídica occidental», en <<http://www.direito.up.pt/IJI/Cadernos>>. En línea. Consulta: martes 18 de julio de 2006.
- Winch, Peter, «Ciencias Sociales», en *British Journal of Sociology* 7, 1956, pp. 18-33.
- *The idea of a social science and its relation to philosophy*, Londres, Routledge, 1958.
- Witker, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, Bogotá, Temis, 1987.

## CAPÍTULO V

# El ingreso en la UNLP: un símbolo de las contradicciones de las políticas educativas

*Natalia Zudaire*

### Introducción

El ingreso universitario ha sido y es un pilar sustancial de la política de la Universidad; los criterios en que éste se funda son los mismos que trazan todo el proyecto institucional, educativo, político y social, y las modalidades de admisión resultan ser peldaños a superar por los alumnos, cuya consecuencia implica pertenecer al sistema o quedar excluidos del mismo. Adentrarse a analizar este proceso requiere considerar la multiplicidad de factores que influyen en su configuración, para luego comprender el fundamento certero de las representaciones sociales que sobre éste se asientan.

Dentro del marco institucional de la Universidad, se ha planteado un debate académico sobre la modalidad a adoptar, el cual, sostenido con disímiles argumentos, configuró las «creencias»<sup>1</sup> sobre este insti-

1. Tomamos el término «creencia» con el alcance dado por Burton Clark (1996). Las creencias se constituyen por las normas y valores primarios de los actores ubicados en el sistema. Las organizaciones y sus componentes surgen de la subcultura que cada componente tiene. Las ideas y creencias son autodefinitorias, frente a demandas externas al sistema académico, su funcionamiento entre el contexto social y el sistema superior propiamente dicho.



tuto. Observar y analizar la práctica del ingreso implica, además, indagar sobre los discursos sostenidos por los agentes del campo educativo en torno a la modalidad que éste debe adquirir. Fuera de este marco, la particularidad de admisión ha sido discutida por la prensa local y nacional, como también por el poder judicial lo cual determinó, en algún modo, la acción y el cambio del sistema.<sup>2</sup> Precizando la importancia del tema como práctica educativa, desde el año 2005 se han realizado indagaciones sobre sus alcances y sobre las modificaciones que ha tenido en la UNLP, y la repercusión que dicho proceso ha tenido en la FCJyS. Esta exploración y análisis de datos cualitativos y cuantitativos se obtuvieron del registro de sucesos durante los últimos tres años, tanto a nivel institucional como en su vinculación con el contexto externo. Las fuerzas y relaciones de poder en estos espacios han evidenciado las luchas organizacionales existentes así como el grado de integración construido frente a la modalidad de admisión universitaria.

## El ingreso a la UNLP

La trascendencia que ha tenido en la Universidad platense la adopción de una determinada forma de acceso, ha merecido especial análisis en el marco de este proyecto de investigación. Ante a las «crisis de legitimidad universitaria y crisis institucional», definidas por Sousa Santos, surgieron exponenciales cuestionamientos que resonaron en nuestro ámbito académico. La crisis institucional, propugnó la redefinición de valores y objetivos frente a la incorporación acrítica de lógicas externas sociales e institucionales. Estas presiones, externa e interna, para someter su sistema estructural a criterios de eficiencia y de responsabilidad social, fueron los ejes de la problemática a abordar.

2. Burton Clark (1996) desde un enfoque internalista comprende que la educación superior posee una estructura masiva con sus propios procedimientos que la aíslan y fortalecen en su hegemonía ante determinadas tareas y funciones. Incluye no sólo la capacidad institucional de grupos de poder dentro del sistema sino además su poder para ejercer influencia sobre el mundo.

El debate se ha visto principalmente monopolizado por la interpe-  
lación al examen de ingreso implementado en la Facultad de Ciencias  
Médicas y por las modalidades de admisión adoptadas en el resto de  
las unidades académicas de La Plata, en cuyos casos representativos  
subyacen un sinnúmero de tensiones y contradicciones existentes en  
todo el actual sistema superior. El recurso del examen eliminatorio en  
la Facultad de Medicina cuestionó el principio rector universitario  
reformista de 1918: el *ingreso irrestricto a la educación superior*.

La Facultad de Medicina, desde 1992, ha sido la unidad académi-  
ca que con mayor firmeza sostuvo esta práctica, de cuyos resultados  
de aprobación surgen, supuestamente, datos cuantitativos respecto a  
la pobre formación con que los ingresantes llegan al ciclo superior.

En otras unidades académicas se desarrollan modalidades de ni-  
velación que culminan con un *examen* el cual, en caso de ser des-  
aprobado, puede recuperarse. Algunas hacen uso del mismo como  
una alternativa previa al curso de nivelación ya que, de ser supera-  
do, no es necesario cursar el ciclo nivelador. Otras implementan sis-  
temas diversos.

Frente a estas alternativas, los resultados obtenidos por los alum-  
nos sirvieron de fundamento a distintos sectores educativos y de los  
medios de comunicación para sustentar discursos a favor o en contra  
de los regímenes de admisibilidad vigentes en la UNLP:

### *1. El camino al «ingreso nivelador de conocimientos»*

En los primeros meses del año 2005, el debate suscitado sobre la  
metodología de ingreso universitario, cobró su máxima trascenden-  
cia. Desde la creación de la UNLP las autoridades de los sucesivos  
decanatos de las distintas Facultades no habían formulado ningún  
precepto normativo que determinara una política educativa sobre el  
acceso al nivel superior.

Los resultados de la discusión sobre el sistema implementado a tal  
fin en la Facultad de Ciencias Médicas y las decisiones de las autori-  
dades universitarias replantearon la significación de la autonomía de  
las unidades académicas así como el alcance de las decisiones del  
Consejo Superior frente a las adoptadas por éstas. Se puso en tela de  
juicio «la autonomía y la especificidad organizativa de la institución»  
(Sousa Santos, 1998).

Frente al limitado número de ingresantes en Ciencias Médicas, distintos grupos de dicho establecimiento se enfrentaron en un debate que repercutió aulas afuera. De este modo, la significación que adquirieron los roles de los detractores del sistema implementado hasta ese año trasladó la polémica a otros espacios universitarios y a los órganos de gobierno de la UNLP. El entonces consejero estudiantil de Ciencias Médicas, avalado por sus representados, realizó una presentación ante el Consejo Académico solicitando el dictado de una resolución sobre el ingreso a esa Facultad. En sesión ordinaria del Consejo Superior Estudiantil, las Comisiones de Interpretación y Reglamento y de Enseñanza del Consejo Superior elaboraron el texto de lo que luego sería la Ordenanza 271/05.

Ésta ha sido la primera normativa jurídica generada en la UNLP sobre el ingreso universitario. Fue aprobada como resolución el 29 de marzo y sancionada el seis de abril por quince de las 16 unidades académicas,<sup>3</sup> a las que se sumaron los gremios docentes y no docentes. Constaba de seis artículos y estableció las condiciones generales del ingreso a las Facultades y Escuelas Superiores *implementando un régimen de admisibilidad sin exámenes eliminatorios* y permitiendo su ejecución a través un curso introductorio o de nivelación.

La resonancia que tuvo esta normativa en la Facultad de Ciencias Médicas dimensionó los alcances de la puja político-institucional sobre el acceso a la educación superior en esta Universidad. Tomando la conceptualización de Clark (1996), puede sostenerse que la propia *cultura* de la UNLP demostró en este proceso su escala organizacional, su débil grado de integración y las luchas internas respecto a las creencias académicas de cada *cultura* disciplinar.

Los preceptos de la ordenanza dictada fueron interpretados al día siguiente por la gráfica local con el titular principal en la portada y un desarrollo extenso en su interior con títulos tales como «Ingreso irrestricto en toda la Universidad», «Imponen a medicina aceptar a todos», «Ahora una batalla en la Justicia»,<sup>4</sup> lo que seguía revelando

3. En la sesión hubo 52 consejeros presentes y ocho ausentes. En contra sólo votaron los consejeros de Ciencias Económicas y un representante graduado de Derecho y hubo una abstención de un profesor del Observatorio.

4. *El Día*, 6 de abril de 2005, p. 9.

que, según los medios, la educación y el ingreso a la misma eran algo que se configuraba en la lucha de poderes, en la imposición de una decisión sobre otra, dejando de lado cualquier posibilidad de consenso. Asimismo se desarrollaron párrafos como el siguiente:

Las autoridades de Medicina sostienen que esa es la única forma de seleccionar a los estudiantes que están preparados para cursar con éxito la carrera y a la vez un método eficaz para poner en las aulas la cantidad de alumnos a los que se podrá enseñar el contacto permanente con los pacientes. En busca de criterios selectivo más definido, hace dos años salieron a pedir la apertura del debate en torno a la implementación del cupo fijo para el ingreso. La utilización de esa herramienta obligaría a reformar el estatuto de la UNLP.<sup>5</sup>

Siguiendo con la reseña de los hechos, las autoridades de Medicina llevaron la controversia al Poder Judicial, por ser este campo «el espacio organizado en el que y por el que se opera la transmutación de un conflicto directo entre las partes directamente interesadas en un debate jurídicamente regulado entre profesionales actuantes en representación de sus clientes» (Bourdieu, 2000: 185). Fue este espacio judicial el que funcionó como neutral para operar ante los intereses en juego por medio de la «abstracción de la realidad y el distanciamiento que se producen al transformarse el enfrentamiento directo de intereses en un diálogo entre mediadores» (Bourdieu, 2000: 183).

De este modo, el día 7 de abril de 2005<sup>6</sup> los representantes legales de la Facultad de Medicina interpusieron una medida cautelar ante la Cámara Federal de La Plata, Sala II, solicitando se dejaran sin efecto los alcances de la nueva ordenanza de la UNLP, hasta tanto se proveyera sobre el fondo de la cuestión.<sup>7</sup> Se fundó en el artículo 76 inciso 19 del Estatuto de la UNLP<sup>8</sup> y en resoluciones internas que estructuraban

5. *El Día*, «Ingreso irrestricto en toda la universidad. Un debate que genera profundas divisiones», 6 de abril de 2005, p. 9.

6. Es decir, el día siguiente a la aprobación de la Ordenanza 271/05.

7. «Facultad de Ciencias Médicas UNLP c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad de actos administrativos, Medida cautelar- art 32 ley 24521», expediente N.º 10.412/05.

8. «[Corresponde al Consejo Académico] fijar las condiciones de admisibilidad y de promoción de alumnos. En el caso de los estudios de pregrado no se pondrá limitación numérica» (UNLP, *Estatuto*, 1996).

el sistema de admisión, promoción y correlatividad de materias, sustentando la ineficacia de la ordenanza dictada.

A pesar de la nueva normativa, el 9 de abril del mismo año, Medicina evaluó a un grupo mayor a mil alumnos, que habían desaprobado en la primera instancia del curso de ingreso, y que, en caso de reprobar, podrían perder el año en curso. Políticamente fue una hábil jugada ante la opinión pública y el alumnado, demostrando firmeza en su criterio institucional. Esta puja organizacional, revelada en el sistema platense, torna criticable el modo de abordaje y resolución del problema, ya que el criterio adoptado en la ordenanza era imposible de implementar, a los tres días de su aprobación, en el régimen de admisibilidad en principio criticado.

Los alumnos evaluados no fueron ajenos al proceso descrito; muy por el contrario, ante la poca claridad de los acontecimientos, opinaban ante los medios:<sup>9</sup>

es el primer examen que hago y estoy casi segura de que en matemáticas me fue bien. Hace un año que me estaba preparando y eso me llevó a no sentirme muy nerviosa.

O:

Es mi segundo intento y me resultó más fácil que la prueba del mes de noviembre. De todas maneras espero que prospere algo de todo lo que se está hablando acerca del ingreso, porque a quienes no podemos pagar los cursos particulares nos resulta prohibitivo acceder a la carrera.

Otro alumno decía:

Es la primera vez que me presento y llevo todo un año estudiando para este momento. Me parece que me fue bien. En relación a las modificaciones en el ingreso siento que no vamos a entrar todos. Por eso hay que tomar todo lo que se dice con pinzas y prepararse.

Finalmente, alguien más consideraba:

La prueba no estuvo muy fácil, pero llevo cuatro meses estudiando, además el nivel de mi escuela era bueno, aunque no tan profundo como lo que me exigieron acá en matemáticas.

9. *El Día*, «Fuerte crítica desde el Gobierno al ingreso irrestricto en la UNLP», «Medicina tomo el examen y espera el fallo judicial», 9de abril de 2005, p. 12.

Hoy vine con gran incertidumbre a rendir porque se decía que tal vez no se iba a permitir que se desarrollara la mesa.

La medida cautelar interpuesta fue finalmente resuelta el día once de abril de 2005. En sus considerandos sostenía que, de acuerdo al artículo 50 de la Ley de Educación Superior N.º 24.521<sup>10</sup> y al artículo 76 inciso 19 del Estatuto de la UNLP, era potestad de la Facultad el régimen de admisión. Basada en pactos internacionales de jerarquía constitucional, dictaminó «que la educación superior debe ser asequible a todos sobre la base de la capacidad y de los méritos de cada uno». Y, fundándose en que muchos alumnos debían rendir el examen (de allí lo expeditivo de la medida), consideró «los requisitos de verosimilitud en el derecho invocado y de peligro en la demora» resolviendo «hacer lugar a la medida [...] y suspender la ejecución de la Ordenanza 271/05 dictada por el Consejo Superior de la Universidad Nacional local».<sup>11</sup>

Los representantes de la UNLP sustentaron que este argumento dejaba de lado los fundamentos del artículo 52 del Estatuto por el cual se habilita al Consejo Superior a intervenir en el régimen general de ingreso y orientar la gestión académica, contrariamente a lo sostenido en el considerando de la resuelta medida cautelar.

En el año 2006, y siendo de aplicación general la Ordenanza 271/05, se implementaron los cursos de nivelación no eliminatorios en las Facultades de la UNLP –excepto en la de Ciencias Médicas–. Puede decirse que la ordenanza generaba un monopolio dentro del espacio universitario, para cohesionar los hábitos disímiles que habían ido surgiendo en las distintas unidades académicas con respecto a los regímenes de acceso implementados. Constaba de seis artículos cuyo objetivo principal era establecer un sistema de ingreso que *nivelara los conocimientos* para favorecer la articulación de los niveles educativos medio y polimodal, pudiéndose implementar modalidades dife-

10. Dicho artículo establece que, en las universidades con más de cincuenta mil estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente.

11. Cámara Federal de Apelaciones de La Plata, Sala II, «Facultad de Ciencias Médicas UNLP c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad actos administrativos art. 32 ley 24.521», 11 de abril de 2005.



rentes, pero sin ser eliminatorias. Algunos de los fundamentos legales esgrimidos por la Comisión de Interpretación y Reglamento fueron descartar un régimen de cupos y asegurar la igualdad de oportunidades y posibilidades. Por estos motivos y por brindar inclusión social, la apoyaron las autoridades de la UNLP.<sup>12</sup>

## 2. *El ingreso a la FCJyS*

El régimen de admisibilidad en la FCJyS ha franqueado una serie de modificaciones desde su implementación en 1994. Además ha recibido diferentes nombres: «curso nivelatorio», «curso de ingreso», «curso de adaptación universitaria». Con esta última denominación se lo identifica desde el año 2005. Diversas han sido las metodologías implementadas para su dictado y los recursos pedagógicos ejecutados han variado sustancialmente. Los contenidos sufrieron reformas: en los primeros cursos era central el conocimiento de Lógica e Historia Universitaria, lo cual hoy ha sido sustancialmente modificado.

En el año 2005 fue dictado por profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y no, como tradicionalmente lo había sido, por profesores de Derecho. La incorporación de docentes de otra unidad académica otorgó una impronta diferente al curso, siendo modificado, sin embargo, cada año, el rol de este docente frente al alumno. Las áreas entonces implementadas fueron: una de Lenguaje y Comunicación, una Jurídica y otra de inserción en la vida universitaria. El objetivo principal fue el análisis de textos y casos jurisprudenciales relacionados con lo jurídico y social, realizándose actividades prácticas, orales y escritas. Además se estimuló la producción escrita por medio de la elaboración

12. El presidente de la UNLP, Gustavo Azpiazu, expresó frente a la aprobación de la Ordenanza 271/05: «Lo que el Consejo Superior decidió es que sean las distintas facultades las que le den a ese alumno [...] la oportunidad de superarse dentro del sistema. [...] Nunca en nuestro debate universitario se puso en cuestión ni la calidad ni la pertenencia como conjunto armónico para definir a la excelencia como exigencia fundamental de los estudios superiores. La decisión se centró en garantizar el acceso a los estudios universitarios para todo aquel que demuestre voluntad de estudiar como herramienta fundamental de la inclusión social, equidad e igualdad de oportunidades» (2005: 4).



de síntesis y resúmenes, y desarrollo de ideas principales y secundarias. Para la aprobación era necesario asistir a 18 clases y aprobar la evaluación integradora final, teniendo, en su defecto, la posibilidad de rendir el examen en mayo, agosto y octubre. Se brindaron programas de apoyo individuales o colectivos dirigidos por un Gabinete de Orientación Educativa. Una primera crítica a este modelo de ingreso fue el trabajo en casos jurisprudenciales, ya que requería de los ingresantes un bagaje conceptual no accesible en esa instancia.

Hacia el año 2008, a partir de la selección de textos jurídicos específicos, se introdujo al ingresante en el campo conceptual relacionado con Introducción al Derecho, la Filosofía del Derecho, o el Constitucionalismo, espacios curriculares de primero y segundo año del plan de estudios. Las dificultades de interpretación de textos, las debilidades en la expresión escrita, así como la lectura y la formación de un criterio crítico de lo leído, han sido considerados como aspectos de relevancia. Durante ese año, el curso no fue dictado por profesores de Humanidades, sino de la FCJyS, sin embargo, se había conformado un gabinete especializado en Ciencias de la Educación que apoyaba a los docentes con clases semanales especiales sobre técnicas de estudio y comprensión de textos. El programa constaba de cuatro unidades, tres de las cuales eran sobre aspectos jurídicos, y el curso tenía sólo un mes de duración, siendo su carácter nivelador y, por lo tanto no eliminatorio. La modalidad de evaluación adoptada fue por medio de dos exámenes escritos, que, en caso de desaprobarse, podían recuperarse al finalizarlo. Incluso, si se fracasaba en este paso, el diseño incluía otras instancias recuperadoras, a realizarse en los siguientes meses, sin cursar. Aquellos ingresantes que lo superaban satisfactoriamente, se encontraban en condiciones de comenzar a cursar las materias del primer año de la carrera.

## **El debate del ingreso: la mirada de los docentes de Derecho**

El análisis de las opiniones docentes de la FCJyS sobre el acceso universitario revela un aspecto interesante de la faceta simbólica de la propia organización académica. Algunas opiniones, comparando el sistema de admisibilidad de Medicina y el propio, afirmaban que el ingreso irrestricto cubre un cupo y resulta ser «engañoso» ya que «propone

objetivos que son inalcanzables para el alumno». <sup>13</sup> Otros profesores, en igual sentido, comprendían la responsabilidad que cabe a todo el sistema educativo frente a los bajos resultados de aprobación. <sup>14</sup> Varios entrevistados sustentaron un discurso fundado en preceptos a favor del paradigma institucional <sup>15</sup> pero, profundizando sobre las modalidades de admisión y las dificultades presupuestarias para mantener el acceso democrático, demostraban las aparentes contradicciones. <sup>16</sup>

La representación del ingreso desde una perspectiva mercantilista estuvo simbolizada por algunos docentes <sup>17</sup> con el uso de términos tales como «calidad», «economía planificada», u otros. La limitación de la autonomía con miras de satisfacer las necesidades que el mercado tie-

13. «es igual que en nuestra facultad tomemos exámenes de lógica, sabemos que el alumno no va aprobar, aunque le demos dieciséis clases de lógica, si vos tomás un examen de lógica el alumno lo va a desaprobarte» (opinión de uno de los docentes entrevistados que dictan el curso de adaptación).

14. Decía un docente entrevistado: «El Estado no puede exigir a un alumno conocimientos que debió haberle transmitido y que sabe que no lo transmitió [...] me parece una barbaridad lo que hace Medicina con un sistema de ingreso que bajo el pretexto de mejorar la calidad educativa lo que esconde es la voluntad deliberada de achicar el cupo para organizar cierto ideal universitario» Otro docente, que dictaba el curso de adaptación, expresaba: «El ingresante no llega a la facultad con todo aquello que necesitaría saber. No llega por una desigualdad económica y me parece que el sistema de ingreso a medicina castiga a los provenientes de un sistema educativo previo menos ventajoso».

15. El paradigma institucional y político pedagógico dominó a las universidades públicas desde su constitución, el que ha sido descripto por Sousa Santos (2005) como aquél que: «no permite que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, calidad y responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra a las presiones de los clientes», como alguno de sus aspectos más significativos.

16. «Estoy en contra de la restricción del ingreso, y de usar un curso de ingreso, es decir, usar herramientas académicas para lograr un objetivo no académico para restringir el ingreso. [...] Puede haber educación masiva y de calidad. [...] es falsa la idea de que la masividad va en contra de la calidad académica» (idem nota 13).

17. «el tema que si sobran médicos o abogados es un tema subjetivo [...] pero también uno puede reivindicar la potestad planificadora que tienen los poderes públicos de planificación democrática. Sí, realmente nuestro sistema está superproduciendo en carreras tradicionales [...]. No sé cuantos abogados o médicos son la proporción justa lo que sí es que hay una superproducción [...]. Detrás del discurso irrestricto se encuentra una posición que se desentiende de todos aquellos que ingresan es decir que queda políticamente correcto decir que no hay ninguna traba y después no importa qué pasa con los ingresantes... Si yo no tengo

ne de un determinado capital humano surge como otra trama dentro de la contradicción descrita.<sup>18</sup> Asimismo en muchas expresiones:

parecería concebirse a los seres humanos como una forma de capital, esto es, como fines y no como medios de la producción económica [...]. [Esto] llevó a los economistas a diseñar modelos que dieran lugar a diferencias cualitativas entre capacidades productivas de los trabajadores, distinguiendo, de este modo entre componentes físicos y componentes humanos del stock de capital. (Tenti Fanfani, 2001)

Quienes estuvieron de acuerdo con los argumentos señalados anteriormente por las autoridades de Medicina con respecto al régimen de admisión implementado por esa unidad académica, aludieron a la responsabilidad social de la universidad frente a los problemas de la comunidad. Ésta, como una de las manifestaciones de la *crisis de hegemonía*, se traslada a este tema a partir de la valorización que hacen algunos miembros de la comunidad universitaria.<sup>19</sup>

Consultados los docentes titulares de cátedra de las materias codificadas, resultó notable observar el distanciamiento de la mirada de los propios agentes que integran el campo educativo de nuestra Facultad respecto a la etapa del acceso.<sup>20</sup> Los testimonios revelaron un

insumos necesarios... y estoy ingresando tres veces esa cantidad [de alumnos] evidentemente se resiente la calidad de enseñanza. Es lo que se conoce... en los términos de ajuste vía calidad, es decir, no limito el ingreso pero bajo el nivel de calidad de los egresados. Creo debe encontrarse algún tipo de esquema de ingreso» (ídem nota 13).

18. «Si pienso que en una economía de tipo planificada [...] podrían existir restricciones en el ingreso fundadas en la calidad de profesionales que necesita determinada sociedad, eso me parece razonable» (ídem nota 13).

19. «En ningún país que yo conozca serio en el mundo existe el ingreso irrestricto a la facultad [...] en medicina no puede haber un ingreso irrestricto por una justificación estructural que se estudia con pacientes [...]. También un dato de la realidad que es una profesión tan delicada como medicina donde hay un interés público vinculado [...] necesita sí o sí examinar la idoneidad y la capacidad de las personas que van a estudiar eso. Esto es así lo entienden la mayor parte de las facultades de medicina» (ídem nota 13).

20. Las percepciones de los docentes nos llevan, en principio, a determinar que existe una gran distancia entre aquello que se considera que es «la carrera en sí misma» y el curso de ingreso. Ninguno de los entrevistados demostró tampoco conocer el cambio que se operó desde este año en el ingreso en la facultad. Este distanciamiento implica su desvalorización y hasta parece avalar aquella selección solapada que el propio sistema reproduce (Zudaire, Natalia, 2006).

gran desconocimiento y desinterés por el curso de nivelación, ya que el 54% de los entrevistados no opinó sobre éste.<sup>21</sup> Además un 81% de las entrevistas reveló que estos profesores no fueron en ningún momento docentes del mismo, mientras que otros habían participado de su dictado pero no lo hacían al tiempo de ser entrevistados. La mayoría consultada en esta oportunidad consideró que el curso de adaptación universitaria no cumplía su objetivo «nivelador».<sup>22</sup> A la vez, fueron muy disímiles las representaciones que cada docente mostró sobre dicho curso. Sin embargo, al momento de describir el perfil que consideraban debía tener un profesor del mismo, varios respondieron que éste debía tener «paciencia» (por ejemplo, para «transformar a los chicos estudiantes») o «ser incentivadores de la vocación», «que conozca a los adolescentes», «que sean de varias disciplinas», «que sepan de filosofía», etcétera.

## La mirada externa y el ingreso universitario

Habiendo tratado el proceso del ingreso desde una mirada internalista, corresponde observar cómo los agentes externos al campo universitario condicionan e influyen en la propia dinámica institucional.

La Cámara Federal de Apelaciones de La Plata resolvió el 28 de marzo de 2006,<sup>23</sup> el fondo de la medida tomada. Impugnó la Ordenanza 271/05 dictada por el Consejo Superior de UNLP, considerándola nula y «carente dicho órgano académico de la competencia para dejar sin efecto las disposiciones sobre el ingreso adoptadas por la Facultad de Ciencias Médicas».<sup>24</sup>

21. Es destacable que varias de las preguntas sobre el ingreso fueron salteadas o no contestadas, aludiendo que era un tema alejado del área que les competía.

22. De 18 docentes entrevistados, catorce no atribuyeron efectos niveladores al curso de adaptación universitario.

23. Cámara Federal de Apelaciones de La Plata, Sala II, «Facultad de Ciencias Médicas UNLP c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad actos administrativos art. 32 ley 24.521», Expediente 10.412/05, 28 de marzo de 2006.

24. Cámara Federal de Apelaciones de La Plata, Sala II, «Facultad de Ciencias Médicas UNLP c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad actos administrativos art. 32 ley 24.521», Expediente 10.412/05, 28 de marzo de 2006. Voto Dr. Schiffrin, punto 3.3.1.

En este fallo, el voto del Dr. Frondizi describió toda una lógica de análisis del problema que nos parece de importancia considerar, y cuyos ejes principales fueron:

- el contenido jurídico del ingreso;
- la autonomía universitaria;
- el alcance pedagógico y social del ingreso.

En dichos fundamentos subyacen las tensiones mencionadas por Sousa Santos, que configuran las crisis de legitimidad e institucional de la universidad. Especialmente en relación a la primera, la descripción sobre el espectro social de los destinatarios de la educación superior refiere críticamente a la democratización del acceso. Cuando el magistrado alude al «ingreso irrestricto»,<sup>25</sup> sostiene:

no solo es «asfixiante para la enseñanza» sino que crea «falsas ilusiones» entre los jóvenes ya que después viene una alta deserción debida a diversas causas –v. g la falta de preparación que por cierto no es innata ni insanable, el bajo nivel intelectual, los problemas psicológicos, el error en la vocación etc.– que produce sobre todo en el primer y tercer año gran frustración y forma un «ejército de resentidos».[...] No se trata, entonces, de crear las condiciones para que baje el nivel de la enseñanza a la paupérrima condición de los aspirantes, sino de contribuir con seriedad a que los jóvenes se pongan en condiciones, [...] no se puede admitir como alumno a quien carezca de la capacidad imprescindible.<sup>26</sup>

Podría cuestionarse esta descripción en cuanto refiere a la «capacidad imprescindible», ya que es el Estado quien monopoliza los medios de consagración del conocimiento socialmente relevante (Tenti Fanfani, 2001). Los procesos educativos no sólo dependen de lo que las escuelas ofrecen, sino también del capital cultural que cada indivi-

25. Se alude textualmente al ingreso en estos términos.

26. Cámara Federal de Apelaciones de La Plata, Sala II, «Facultad de Ciencias Médicas UNLP c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad actos administrativos art. 32 ley 24.521», Expediente 10.412/05, 28 de marzo de 2006. Voto Dr. Frondizi. El entrecorillado es propio.

duo posee, entendiendo que el mismo puede ser incorporado por medio de una *habitus* proveniente de la pedagogía familiar u objetivado por medio de la propia lógica de transmisión.<sup>27</sup> Asimismo, la metáfora «ejército de resentidos» con la que el juez alude a los alumnos ingresantes, revela una forma perversa de justificar la realidad social misma, la reproducción que el sistema realiza en su lógica de funcionamiento.

La prensa tituló al día siguiente: «Ingreso irrestricto y falsas ilusiones»,<sup>28</sup> lo que nos revela su connotación negativa y el uso que agentes externos formadores de opinión hacen de esto.

La prensa y los hombres políticos que tienen los ojos fijados en la prensa y en los sondeos, descubren los problemas fundamentales por eclipses, y siempre demasiado tarde. Descubren la deriva de los continentes, que avanza día tras día, milímetro a milímetro, cuando hay un terremoto. (Bourdieu, 2003)

El voto continúa haciendo un análisis crítico de los argumentos a favor del ingreso irrestricto, negando cualquier significado democrático o popular fundado en el destino de la mayoría de los ingresantes.

Tampoco parecen apropiadas las comparaciones clasistas y economicistas de la educación, que configuran en cierto modo el denominado por Bourdieu (1990) «racismo de inteligencia». La sentencia califica la condición de estudiante universitario como:

un logro derivado no sólo del mérito personal del estudiante y de sus padres sino del esfuerzo de toda la sociedad, tanto sea de los que pagan los impuestos como de los trabajadores del campo y de la ciudad que contribuyen a la riqueza nacional [...] de esto sería bueno que estuviesen conscientes *todos* [...] dentro de la comunidad universitaria.<sup>29</sup>

27. Siguiendo el pensamiento bourdiano los bienes culturales suponen el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica. «La reproducción de la estructura de distribución del capital cultural se opera en la relación entre estrategias familiares y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación» (Bourdieu, 2003).

28. *El Día*, «La Justicia avala el examen de ingreso a Medicina», 29 de marzo de 2006, p. 10.

29. Ídem nota 26.

La familia invierte en educación escolar más cuando su capital cultural es mayor, y esto según su capital económico, con lo que no se puede aludir a una falsa concepción del acceso a la educación cuando existen factores que condicionan el ingreso, como así tampoco dejar de reconocer que en el campo social las relaciones están definidas por el poder o capital específico detentado por los agentes y la relación que éstos establecen con las instituciones. Entonces, la sociedad no es más que reproductora de las diferencias, generadora de «estructuras estructurantes» –*habitus*– capaces de permitir el acceso al juego, a las relaciones que se entablen dentro del espacio social.

Al hacerse referencia en el veredicto a algún modo de selección, se descarta que el examen de ingreso propicie el *numerus clausus* por no ser considerado por el Estatuto de la UNLP. En cuanto a la práctica del ingreso en Medicina, el doctor Frondizi desestima cualquier calificación que se haga sobre ésta como un examen, argumentando que, una vez aprobada, el ingresante «es alumno regular cumplidos los trámites de práctica». Continúa su apreciación diciendo: «Ha de convenirse, entonces, que, con exclusión del *numerus clausus*, cabe inclinarse por una forma de selección. La definición de la misma corresponde, con tal alcance, a la Facultad».

El informe de la CONEAU respecto al ingreso a Medicina fue decisivo para la consideración que hiciera el Tribunal de las características que revisten el curso y el examen. Así, este voto cita su definición de los mecanismos de admisión como «adecuados, transparentes, no discriminatorios, con una organización eficiente» e «idóneos por sus resultados», entendiendo que «la capacidad educativa es adecuada para el número de alumnos que ingresan actualmente y está en relación con los recursos que dispone la institución»; éste último es un argumento claro del tipo *economicista*, consecuencia de los recortes presupuestarios que alteran la vida institucional. Se mezclan la definición del producto de la universidad, dada por un agente externo, evaluador del desempeño, con el indicador cuantitativo. «El recurso a la operacionalización cuantitativa lleva inconscientemente a favorecer, en la evaluación, los objetivos o productos más fácilmente cuantificables» (Simpson, 1985). Esta visión íntimamente ligada al economicismo lleva a apreciar al *producto universitario* como resultado de un sistema empresarial. La consideración economicista de *lo educativo*, entendiéndolo como la relación costo-beneficio, no escapa



a lo sostenido por el imaginario social, como tampoco por los medios de prensa que durante los primeros meses del año desplegaban en sus notas conceptos en este sentido: por ejemplo, el 7 de febrero aludían al «bochazo»<sup>30</sup> en el ingreso y dos días después presentaban como titular de tapa: «En los hospitales hay cada vez menos camas para enseñar a curar».<sup>31</sup> Las representaciones sociales sobre la competencia universitaria han sido trascendentales en la definición de crisis del acceso universitario.

Ante el planteo de inconstitucionalidad del artículo 50 de la Ley de Educación Superior, concluye el doctor Frondizi que esta norma ha sido declarada constitucional por la Corte Suprema. Resuelve que el ingreso es razonable, transparente y adecuado a las posibilidades de enseñanza y declara la nulidad de la Ordenanza 271/05.

En los medios de comunicación, esta fundamentación fue presentada con el subtítulo «Subdesarrollo cultural», en forma destacada, y en un recuadro, titulado «Siempre pensábamos que teníamos razón», el decano de Medicina, doctor Salvioli, expresaba: «El curso eliminatorio permite seleccionar a los estudiantes mejor capacitados para formarlos como médicos en un medio con recursos reducidos».<sup>32</sup>

## Algunos cambios: acceso y permanencia

Todo el proceso reseñado en este capítulo demandó un replanteo de la Universidad y de su relación con el resto de la organización. Brisas nuevas parecieron surgir desde los lineamientos político-educativos, que, en la lucha por la definición de universidad y la reconquista de su legitimidad, replantearon el sistema de ingreso. Hacia octubre de 2008 se reformó el Estatuto de la UNLP,<sup>33</sup> quedando in-

30. *El Día*, «Crece la polémica por bochazos en el ingreso», 7 de febrero de 2006, p. 7.

31. *El Día*, «En los hospitales hay cada vez menos camas para enseñar a curar», «Reducen número de camas para prácticas de Medicina», 10 de febrero de 2006, p. 8.

32. *El Día*, «La justicia avala el examen de ingreso a Medicina» Titulo de tapa. «La justicia confirma el curso de Medicina», 29 de marzo de 2006, p. 7.

33. Esta modificación comenzaría a regir desde 2010 dado que es necesario para su vigencia la aprobación del Ministerio de Educación de la Nación.

corporado de forma explícita el sistema de ingreso irrestricto<sup>34</sup> y limitada la facultad de los Consejos Académicos para determinar condiciones de admisibilidad.

Los cambios estatutarios pusieron nuevamente en crisis la legitimidad del ingreso en Medicina que, apoyada en el artículo 50 de la Ley de Educación Superior, mantuvo su sistema, situación que se vio reflejada en los medios de comunicación.<sup>35</sup> Entre tanto, la decisión judicial de la Cámara Federal a favor de la Facultad de Ciencias Médicas fue apelada ante la Corte Suprema de Justicia, que se expidió respecto a la Ordenanza 271/05 dictaminando que «el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata incurrió en un exceso de las atribuciones constitutivas de su aptitud legal de obrar, [...] circunstancia que provoca la nulidad absoluta de lo actuado».<sup>36</sup> La tensión entre lo prescripto por la normativa

34. El artículo 20 prescribe: «El ingreso a la UNLP es de carácter libre e irrestricto. Serán considerados estudiantes de la UNLP todos aquellos inscriptos que acrediten haber finalizado los estudios secundarios, garantizando el libre acceso y la igualdad de oportunidades para iniciar estudios de grados».

35. *El Día*, «A pesar de la reforma, Medicina seguirá con el ingreso irrestricto», 13 de octubre de 2008.

*El Día*, «Las autoridades evaluarán los pasos a seguir tras la reforma. Polémica en Medicina por el ingreso irrestricto», 14 de octubre de 2008.

*El Día*, «Los cambios en Medicina recién serían en 2010», 15 de octubre de 2008.

*El Día*, «Sigue abierta la puja por el ingreso en Medicina», 21 de marzo de 2009.

*El Día*, «Medicina: expectativa por los resultados del ingreso», 27 de marzo de 2009.

*El Día*, «Otro bochazo en Medicina: 79% no pasó el examen de ingreso», 28 de marzo de 2009.

*El Día*, «En Medicina apuntan a que los reprobados comprendan textos», 11 de abril de 2009.

36. Corte Suprema de Justicia de la Nación, «Facultad de Ciencias Médicas U.N.L.P. c/Universidad Nacional de La Plata s/Nulidad actos administrativos art. 32 ley 24.521», 11 de noviembre de 2007. Entre sus fundamentos se destacan: «En tales condiciones, si la ley 24.521 le asignó al órgano facultad una competencia específica para regular el régimen de admisión y regularidad de sus estudiantes en aquellas universidades nacionales que cuenten con más de cincuenta mil alumnos -extremo fáctico sobre el que no existe controversia en estos autos- parece razonable sostener que también le confirió los medios procesales para defenderla en caso de considerar que ha sido avasallada y que, aún cuando esta situación se produzca por la actuación de un órgano superior de aquella universidad, pueda acceder a la vía judicial a los fines de que los jueces resuelvan ese conflicto. En atención a lo expuesto, frente a las resoluciones dictadas por el Consejo Superior que -a juicio de la actora- menoscaban, restringen o impiden a la Facultad ejercer las atribuciones que le fueron conferidas por normas expresas, el único modo de procurar su defensa para un ejercicio pleno de ellas, es por medio de la vía legal que le otorga el art. 32 de la

estatutaria y este fallo se incrementó cuando el Consejo Superior emplazó a las autoridades de Medicina a adaptar su curso introductorio a las modificaciones del Estatuto. Dicha Facultad había evaluado un sistema de apoyo para los alumnos que reprobasen el examen<sup>37</sup> con el compromiso de la Universidad de destinar fondos a tal fin. La Presidencia debería tomar una medida ya fuera enviando fondos o encontrando algún modo de emplazar nuevamente a dicha Facultad, situación inédita,<sup>38</sup> frente a la cual ésta propuso que los desaprobados estudiaran carreras alternativas como enfermería. Tal idea está sujeta a futuros debates.

El acceso al sistema superior y los llamados «bochazos masivos»<sup>39</sup> han revelado que el problema es coyuntural, con multiplicidad de causales, sociales, educativas, políticas y económicas, al mismo tiempo que plantean una serie de obstáculos que el propio sistema reproduce y que dificultan, a su vez, la permanencia de quienes ya accedieron. Ante esto, la lógica de la eliminación disimulada advertida por Bourdieu fue considerada por las autoridades de la UNLP, quienes implementaron, desde el año 2009, el Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia de Estudiantes,<sup>40</sup> que, a su vez,

Ley de Educación Superior, cuando se trata de actos definitivos emanados del órgano superior universitario. [...] Habida cuenta de lo expresado, y en atención a lo dispuesto expresamente por el art. 76, inc.19 del Estatuto universitario [...] el Consejo Superior de la Universidad de La Plata, incurrió en un exceso de atribuciones constitutivas de su aptitud legal de obrar, pues las disposiciones mencionadas claramente otorgan competencia para regular el régimen de admisión de estudiantes a la actora, circunstancia que provoca la nulidad absoluta de lo actuado». <[http://www.csjn.gov.ar/cfal/fallos/cefal3/ver\\_fallos.jsp](http://www.csjn.gov.ar/cfal/fallos/cefal3/ver_fallos.jsp)>. En línea. Consulta: 2 de noviembre de 2009.

37. *El Día*, «Peligra el curso de apoyo para bochados de Medicina», 11 de junio de 2009.  
38. En declaraciones al diario *El Día*, el vicepresidente de la UNLP explicó que «estamos frente a una situación inédita porque Ciencias Médicas está desobedeciendo una disposición», 12 de julio de 2009.

39. *El Día*, «Definen estrategias para evitar bochazos masivos. Buscan articular el último año del Polimodal con la Universidad», 4 de agosto de 2006.

40. Esta experiencia se inició a mediados del año 2008, con el fin de sostener y aumentar contenidos académicos entre la matrícula que no pudo superar los distintos cursos de nivelación que implementan las facultades y contemplar a aquellos que presentan dificultades en el primer año de las carreras. Este curso contó con 315 alumnos y su duración fue de tres meses. Pudieron inscribirse los que no aprobaron el curso de ingreso, los que lo hicieron parcialmente, los que ingresaron pero no iniciaron las cursadas regulares, quienes tuvieran dificultades en el primer año de la carrera e incluso los que sólo se inscribieron pero no iniciaron el curso de ingreso, (*El Día*, «Nuevo mecanismo en busca de reducir bochazos en la UNLP», 18 de agosto de 2009, p.12).



trató de disminuir la llamada por Bourdieu y Passeron «mortalidad escolar» (1998).<sup>41</sup>

Por otra parte, las dificultades con respecto al nivel secundario habían obligado al diseño de Cursos de Apoyo al último año del Polimodal, para la articulación con el nivel superior,<sup>42</sup> llevados a cabo en la provincia de Buenos Aires desde 2004. En sus orígenes, la experiencia estuvo limitada a algunas escuelas, para lo que se designaron en una primera instancia tan sólo 140 profesores de la Facultad de Humanidades y un reducido número de establecimientos;<sup>43</sup> en la actualidad se sostiene, habiéndose anotado 21.500 estudiantes en el año 2008.<sup>44</sup>

## Conclusiones

La crisis institucional de la Universidad se produjo cuando el Estado redujo su compromiso y no aseguró la educación universitaria como bien público. El débil respaldo brindado al sistema educativo en su totalidad produjo grietas cuyas fisuras hoy afloran en todas las direcciones. Así, el acceso universitario ha sido un reflejo palpable de la descoordinada política educativa vigente en nuestro país, resultado de décadas de desfinanciamiento y menoscabo de preferencia, tal como sostiene Sousa Santos (2005):

41. «De cada diez ingresantes, terminan sus estudios entre dos y tres. Se anotan en las facultades locales un promedio de 22 mil estudiantes. De ese total siempre hay 3 mil que no aparecen a cursar. Entonces empiezan alrededor de 19 mil. De los 19 mil alumnos que empiezan a segundo llegan 13 mil y a tercero 9 mil», en *El Día*, «Altas tasas de deserción en la UNLP: ingresan 10 se reciben 3», 24 de abril de 2005, p. 9.

42. Organizado y coordinado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y quince universidades nacionales. Implementado por la UNLP desde 2004.

43. De La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen, Punta Indio y Magdalena. En esos distritos funcionan unos 75 establecimientos de enseñanza media que estarán comprendidos en el programa. Ver en <<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/programa-de-apoyo-a-estudiante.php>>. En línea. Consulta: 25 de agosto de 2009

44. *El Día*, «Las deficiencias de la secundaria bajo la lupa de los universitarios», 19 de abril de 2009, p. 14.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por un modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal.

Igualmente, el pasaje del paradigma institucional universitario al empresarial cuestionó muchos de los principios, fundamentos y fines de la educación impartida, poniendo en crisis también la legitimidad y la hegemonía universitarias. Como principios transversales subyacen la igualdad del acceso al sistema universitario y la tensión de este derecho frente a la transformación de la universidad en un servicio «al que se tiene acceso no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo» (Sousa Santos, 2005).

Se presenta así el desafío de una nueva universidad que deberá enfrentarse a los cambios bajo los principios de democratización y acceso con los que se encuentra comprometida, dentro de las tensiones y contradicciones que a lo largo de este trabajo se fueron describiendo. La aprobación de la Ordenanza 271/05 en la UNLP y la reforma de su Estatuto han sido sin duda un paso adelante en la implementación de un sistema de admisión democrático y acorde con los principios sobre los que se ha levantado el espíritu de nuestra universidad gratuita.

Cabe interrogarse cómo podrán modificarse aquellos obstáculos que el propio sistema genera y reproduce en los distintos niveles. Una alternativa sería construyendo enlaces capaces de brindar las herramientas para sortearlos. Muestra de ello podrían ser los cambios que la UNLP está produciendo para apoyar el tránsito del nivel secundario al superior. Sin embargo, podría preguntarse si es justamente ésta quien debe reforzar lo que el sistema anterior no brinda, o si, en cambio, debe realizarse una reestructuración más profunda, que involucre a todos los estratos. Esto sin duda dependerá de la definición de universidad que todos los agentes involucrados se planteen. Por otra parte nos preguntamos qué significado tiene el vocablo «nivelador», y respecto de qué se «nivela». <sup>45</sup> Si lo fuera de los conocimientos adqui-

45. El artículo 1.º de la Ordenanza 271/05 determina que la «nivelación» de conocimientos será de acuerdo a los contenidos de la carrera.

ridos en la escuela secundaria, cuestionamos que un alumno pueda, en un solo mes o en pocos encuentros, sortear este obstáculo de las diferencias en el capital personal acumulado.

En el ámbito de la FCJyS, la nivelación pretendida entre sus objetivos, según los profesores a cargo, es difícil de lograr. Además, se debe abordar el acceso universitario con una mirada amplia.<sup>46</sup> Ha quedado demostrado en los argumentos a favor o en contra de la implementación de un régimen de admisión, que existen otras causales impeditivas al ingreso, desdibujadas en el debate planteado sobre el mismo. La posibilidad de entrar a la UNLP, como a toda institución educativa, no depende tan sólo de una norma, ya que muchas veces su facticidad dista mucho de lo que postula con espíritu de grandeza. Sin ir más lejos, la propia Constitución obliga al Estado a implementar un sistema educativo capaz de estar abierto a todos, y, aun así, no todos llegan a él. Las diferencias que se generan en el proceso de socialización primaria son de gran peso en esta instancia de la educación. El acopio inicial del llamado *capital cultural* provoca, sin duda, una de las primeras y más fuertes desigualdades que, al momento de ingresar en una institución educativa, se reflejan en el éxito o fracaso del alumno. Siempre se ha visto a la educación como una herramienta de ascenso social, y en épocas anteriores lo ha sido. Pero hoy hay una gran brecha entre los que pueden acceder y mantenerse en el sistema y aquéllos que no llegan por muy diferentes circunstancias.<sup>47</sup>

La eliminación sometida únicamente a las normas de la igualdad escolar, y por lo tanto formalmente irreprochable, que realiza y asume, disimula la realización de la función del

46. Sousa Santos (2005) considera correcto designar al área del acceso como «acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro toda vez que lo que está en juego no es sólo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados».

47. «Siendo la duración media de los planes de estudios entre cinco y seis años, las últimas estadísticas apuntan que sólo el 21,7% de los graduados termina la carrera en ese periodo mientras que un 59% demora hasta ocho años. Y que las Facultades de Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas, y Humanidades de la UNLP superan los 500 títulos al año y en el escalón más bajo la Facultad de Medicina y Odontología con unos 400 títulos. Se señala, además, que las primeras tres facultades mencionadas tuvieron entre 1999 y 2003 el más alto crecimiento en cantidad de ingresantes» (*El Día*, «Altas tasas de deserción en la UNLP: ingresan 10 se reciben 3», 24 de abril de 2005, p. 9).

sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los aprobados y los suspendidos, la relación entre los candidatos y todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto entre los candidatos, y disimulando así los lazos entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu y Passeron, 1998)

Reflejo de esto son las estadísticas publicadas en los medios.<sup>48</sup>

Por todo lo expuesto, cabe reflexionar sobre la importancia que tiene el curso de ingreso como instrumento de reproducción de las fronteras sociales, su gravitación en el transcurso de la carrera, como así también el compromiso de los agentes del campo educativo para que su éxito o fracaso sea una herramienta más de la clasificación u ordenamiento. Plantearnos si todo lo descripto no es más que un modo de mantener el orden preexistente, «mediante una serie de operaciones de selección, que separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él» (Bourdieu, 2003).

## Bibliografía

- Azpiazu, Gustavo, «Las puertas abiertas para estudiar», en *La Palabra universitaria*, junio 2005.
- Berisso, I., C. Bianco y F. Demarche, «Primer año en capilla: Encuesta a los alumnos», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 2004.
- Berisso, I., C. Carrera y F. Demarche, «El curso introductorio a la carrera de abogacía de la UNLP. La visión de los docentes», en Actas del VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- Bianco C., I. Berisso y F. Demarche, «Primer año en capilla, lo que dicen las normas y lo que opinan los profesores», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 2004.

48. Véase nota 41.

- Bianco, Carola y C. Carrera, «Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho», en *Actas del VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2006.
- «La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP», en *Anales, Año 5, N° 38*, Avellaneda, La Ley, 2008.
- Bourdieu, Pierre, *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*, México, Fontamara, 1995.
- «Elementos para una Sociología del campo jurídico», en *La Fuerza del Derecho*, Bogotá, Uniandes, 2000.
- Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2003.
- Bourdieu Pierre y J. C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1998.
- Clark, Burton, *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen, 1996.
- Demarche, F., C. Bianco e I. Berisso «Primer año en capilla: descripción a partir de las actas», en *Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa, 2004.
- Simpson, William, «Revitalizing the Role of Values and Objectives in institutions of Higher Education: Difficults encountered and the possible contribution of external evaluation» en *Higher Education*, 1985, citado en Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Uniandes, 1998.
- Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 1998.
- La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- Tenti Fanfani, Emilio, *Sociología de la Educación*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2001.
- Zudaire, Natalia, «Ingreso irrestricto vs. Ingreso limitado ¿igualdad =equidad?», publicado en VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, libros de Acta CD, 2006.



## Fuentes documentales consultadas

UNLP, *Estatuto*, La Plata, 1996. <[http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_universitario\\_con\\_diseno.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_universitario_con_diseno.pdf)>. En línea. Consulta: 23 de abril de 2006.

UNLP, *Estatuto*, La Plata, Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <[http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_2008\\_con\\_observaciones.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_con_observaciones.pdf)>. En línea. Consulta: 10 de marzo de 2009.

# CAPÍTULO VI

## La reforma del régimen de cursada y sus efectos en el primer año de la carrera\*

*Inés Berisso, Florencia A. Demarche y Cristian A. Furfaro*

### Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo analizar las modificaciones que la reforma del régimen de cursos por promoción produjo en las magnitudes de estudiantes de las modalidades de cursada y examen libre de las materias introductorias.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el acceso de los estudiantes al régimen de cursos por promoción fue históricamente restringido, siendo la modalidad tradicional de aprobación el examen libre. Esta situación perduró en el caso platense aun a contracorriente del resto de las carreras de Abogacía del país.

\* Una primera versión fue publicada en el VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Fe, 2007, con el título: «Ingresantes a cursar (santo remedio)... ¡la capilla terminó!», y una segunda en *Anales. Año 5, N.º 38*, 2008 con el título: «La reforma del régimen de cursada: una análisis cuantitativo de sus efectos».

En razón de haber previsto la reforma del régimen un aumento de las vacantes para ingresantes, observaremos sus efectos entre quienes tradicionalmente han presentado mayor deserción, y han demandado, por parte de la Institución, una atención más activa.

## Recorte

Relevamos las actas de exámenes libres y de cursada de las materias que no poseen correlativa anterior: Introducción al Derecho, Introducción a la Sociología, Historia Constitucional y Derecho Romano.

Tomamos el período desde 2003 a 2006 de los turnos de mesas libres de marzo, abril, mayo y junio. En el caso de las cursadas indagamos el primer cuatrimestre del mismo período para comparar el primer año libre con el primer año de cursada.<sup>1</sup>

Nos circunscribimos a los alumnos de la sede de La Plata, excluyendo a los de unidades penitenciarias y de otras sedes.

## Modalidades de aprobación

En los años anteriores a la reforma, los alumnos ingresantes iniciaban la carrera con el curso introductorio y, luego de aprobarlo, la Facultad no les otorgaba la posibilidad de incorporarse a sus cursos

1. Al momento de empezar a relevar los datos nos encontramos con una ausencia total de información institucional sistematizada, debiendo enfrentar la tarea de producir una información que inicialmente creíamos que, para su propio funcionamiento y planificación, la propia Institución generaba.

En el curso de la investigación, vimos con agrado que esta casa de estudios informatizase las inscripciones y otros datos de alumnos; pero, lamentablemente, descubrimos que esta informatización, que facilitaba los trámites a los alumnos, no significaba la construcción de bases de datos electrónicas de fácil acceso para estudios estadísticos. En razón de ello debimos concurrir al Departamento de Alumnos, revisar los libros de actas de libres y cursada, más los cartones de asistencia, debido a que las actas de cursada no nos permitían calcular la deserción. Esto implica que tuvimos que seleccionar variables en función del tiempo y los recursos, y construir a mano la base de datos. Revisamos aproximadamente 510 documentos.

regulares en el primer cuatrimestre, sino que les ofrecía las siguientes alternativas:

- esperar al segundo cuatrimestre para acceder a algunos de los cursos por medio del tradicional sistema del sorteo;
- comenzar a presentarse a las mesas de exámenes libres abiertas mensualmente por las cátedras de todas las materias;
- insertarse informalmente en los cursos por promoción que poseían vacantes, posibilidad que quedaba librada a la decisión de los profesores a cargo de estos cursos (González y Cardinaux, 2004: 800);
- inscribirse en un pre-evaluativo, sistema que, inicialmente, fue organizado por algunas cátedras para orientar a los alumnos antes de que se presentaran a la mesa libre.

De esta manera, para poder cumplir con los plazos del plan de estudios, que en primer año constaba de cinco materias, los estudiantes recurrían al examen libre, el cual se transformaba en *obligado*.

La importancia de la modalidad era tan notable que el cuarto piso del antiguo edificio de la Facultad estaba destinado exclusivamente a las mesas libres. Las mismas se constituían todos los meses excepto enero, febrero y julio, y, dado que intervenían todas las materias y cátedras, la actividad examinadora era y es, aún hoy, permanente. Este sistema tiene defensores y detractores.

Así manifestaban su apoyo, en entrevistas realizadas en el año 2004, algunos titulares de materias introductorias:

El trabajo del abogado es de pelea y lucha; aunque creamos en la mediación y los medios alternativos, creo que es útil que el alumno vaya y defienda su posición frente a un tribunal físicamente presente. El examen libre cumplió esa función durante mucho tiempo de tener que pelear, aún frente a la arbitrariedad del profesor.

Es una experiencia importante por nuestro trabajo, no somos agricultores, somos abogados y los abogados tienen que ir a tribunales. (Citado por Berisso, Bianco y Demarche, 2004: 681)

Quienes lo defienden justifican, como dijimos en oportunidades anteriores, su permanencia como principal modalidad de aprobación porque permite «que los alumnos incorporen pautas culturales que les permita socializarse en la lucha, la confrontación». (Berisso, Bianco

y Demarche, 2004: 681). Es decir, porque sería el modelo que mejor se ajusta a la formación del abogado litigante, afirmación que no considera la existencia de otros métodos, perfectamente posibles en un marco áulico (De Moraes Godoy, 2004). Esta visión tampoco supone que la práctica profesional es más compleja, y preponderantemente escrituraria, como para reducirla a una simulación de tribunal oral. Por último, no tiene en cuenta que el perfil profesional de la Facultad prevé otros roles, otras incumbencias –como son docencia, investigación o mediación– a los que tampoco se adaptaría el sistema de examen libre.

Sus detractores sólo lo toleran porque parecería adecuarse mejor a la masividad del estudiantado, pero lo tildan de azaroso, arbitrario y mal adaptado a las necesidades pedagógicas del ingresante. Así se ve reflejado en las opiniones de la mayoría de los docentes titulares de las materias introductorias, quienes descalifican a las mesas libres, prefiriendo la modalidad de cursada.

Yo sé que he desaprobado a gente que sabía y he aprobado a gente que no sabía.

El libre pobrecito viene como la vaca al matadero, es la masificación de la enseñanza.

No encuentro solución a este sistema, es un problema por la masividad de alumnos de la Facultad.

En la cursada no es que sea más difícil pero aprenden más y mejor.

Se le puede exigir al alumno una explicación o reflexión más amplia. (Citado por Bianco, Berisso y Demarche, 2004: 683).

Del mismo modo, los estudiantes han demandado una mayor inserción en la cursada. Esta preferencia fue corroborada cuando, en 2004, se les preguntó a los alumnos que salían de rendir exámenes libres de algunas de las materias introductorias, cuál de las modalidades preferían: el 72% optó por la cursada, independientemente de que la aprobaran o no, y sin tener todavía experiencia al respecto por ser, en un 73%, ingresantes.

Aun así, se decidían por esa modalidad, expresando una necesidad de integración institucional que no sentían que se les brindara como estudiantes libres. Socializados en un sistema educativo formal orga-

nizado por cursos (escuela primaria y secundaria), a la hora de elegir, optaban por lo conocido, lo aparentemente familiar, sin valorizar la práctica del examen libre o sus posibles ventajas para un alumno no residente en La Plata, o para quien no tuviera disponibilidad horaria. Y esto incluso cuando el examen libre no hubiera sido una mala experiencia, ya que, en dicha encuesta, la amplia mayoría de los 211 consultados, manifestó que la prueba que acababa de rendir era «justa» (85%), porcentaje que bajaba un poco (70%) entre quienes no la habían aprobado. Tampoco parecía molestarles mucho su duración ni el tener que rendirlo en condiciones de hacinamiento, con más de un compañero a la vez (Berisso, Bianco y Demarche, 2004: 701).

Hay que considerar, por lo tanto, que el examen libre, en esta Facultad, es masivo, y lo masivo indica una cultura, una socialización en el estudio: rendir libre no es una actividad excepcional, que debe ser explicada y justificada, es otro modo de formarse, tan válido como hacerlo por medio de la cursada.

## Nuevo régimen de cursos por promoción

En abril del año 2006 entró en vigencia la modificación realizada al régimen de cursos por promoción. El nuevo régimen buscaba ampliar la oferta de cursada para los ingresantes y así satisfacer un reclamo histórico tanto de los estudiantes como de algunos docentes.

De este modo, el *Reglamento de cursos por promoción* de 2006 establecía que las cuatro materias introductorias (Introducción a la Sociología, Historia Constitucional, Introducción al Derecho y Derecho Romano) aumentarían las vacantes a cincuenta por curso y, lo más importante, que se aseguraría a todos los alumnos que hubieran aprobado el ciclo de adaptación universitaria y completado la documentación requerida, la posibilidad de cursar dos de esas cuatro materias en el primer cuatrimestre y las dos restantes en el segundo.

## Los cambios resultantes: vacantes e inscriptos

Previamente a esta reglamentación, la Facultad había ampliado la cantidad de cursos para las cuatro materias introductorias. En el año

2005 se crearon nuevas comisiones y se aseguró a los ingresantes poder cursar dos materias en su primer año, una en el primer cuatrimestre y una en el segundo. Para el 2006 las nuevas comisiones sumaban 22, pasando de un total de 35 en años previos a 57 en 2006.

El aumento en la cantidad de comisiones hizo que las vacantes, que antes sumaban 1.750, en el año 2006 ascendieran a 2.850. Estas variaciones nos llevaron a plantearnos algunos interrogantes:

- si la ampliación en la oferta de cursada era factible frente al tamaño de la matrícula;

- si, después de este aumento, la totalidad de las vacantes se cubriría –dato que obtendríamos revisando las actas–, hecho que resultaba previsible de acuerdo a las opiniones antes relevadas entre alumnos y docentes;

- si ello no supondría también una disminución en la cantidad de alumnos libres, alterando el peso relativo de la modalidad en que los estudiantes rendían tradicionalmente.

Para responder nuestro primer cuestionamiento, observamos la evolución de la cantidad de ingresantes de los últimos cuatro años, reflejándola en el siguiente cuadro.

**Cuadro N.º 1. Carrera de Abogacía.  
Aspirantes, ingresantes y regulares, por año.**

<b>Año</b>	<b>Aspirantes</b>	<b>Ingresantes</b>	<b>Regulares</b>
2004	4.020	3.213	3.073
2005	3.437	2.737	2.452
2006	3.030	1.857	1.697
2007	2.783	1.774	1.759

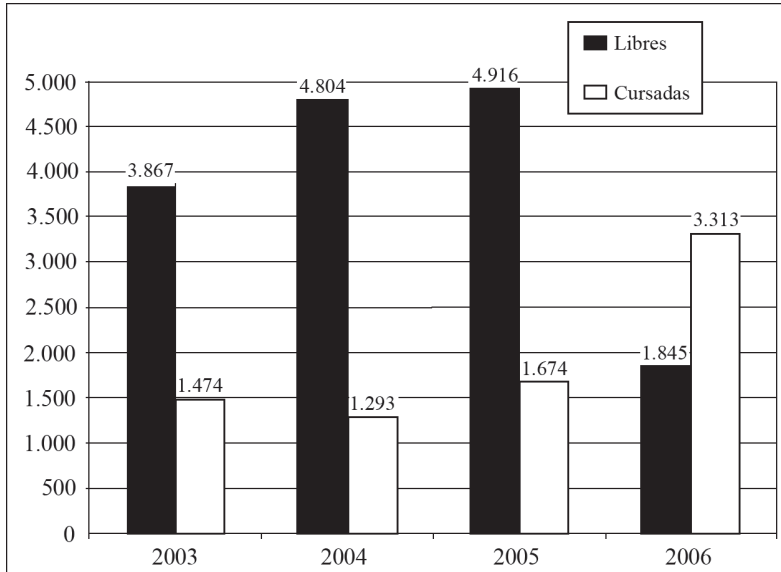
*Fuente: Área de enseñanza, FC.JyS. UNLP*

De aquí surge que los aspirantes e ingresantes (que se diferencian por la cantidad de trámites que han completado) son, año a año, cada vez menos numerosos. Y, si observamos la columna de alumnos regulares (quienes han completado todos los trámites, aprobado el curso introductorio y obtenido número de legajo), vemos que las magnitudes declinan, de un año al otro, hasta 2006.

La baja en la matrícula de ingresantes facilitó la implementación de la nueva reglamentación, dado que, con la cantidad de inscriptos regulares que había en 2004, se habrían tenido que ampliar las vacantes a alrededor de 6.000 (ya que a cada alumno se le aseguraba cursar dos materias por cuatrimestre); sin embargo, con casi 1.700 alumnos regulares (descontando aquellos que no quisieran o no pudieran cursar dos materias), podía considerarse que 2.850 vacantes eran suficientes.

Respecto al segundo interrogante (si las vacantes se cubrirían), elaboramos un gráfico, en base al relevamiento de los inscriptos de la cursada y del examen libre. Para este fin definimos a los «inscriptos» como todos los anotados, tanto en mesa libre como en cursada, depurando las renunciaciones, sanciones, cambios de comisión y otras posibles causales de duplicación. Debe destacarse que «inscripto» no es sinónimo de «estudiante», dado que un alumno puede inscribirse en varias materias al mismo tiempo, tanto en cursada como libre.

**Gráfico 1: Carrera de Abogacía. Inscriptos en mesas libres (marzo a junio) y cursadas (primer cuatrimestre) 2003-2006. Valores absolutos**



*Fuente: Elaboración propia en base a libros de actas y cartones de asistencia. Área de enseñanza.*



Los datos arriba graficados nos muestran no sólo que las vacantes propuestas fueron cubiertas, sino que se excedió el cupo: dado que hubo más de 3.000 inscriptos en 2006, comprobamos que algunas comisiones tenían más de cincuenta alumnos al iniciar las clases.

Asimismo, podemos visualizar dos fenómenos importantes. Por un lado, el siempre alto número de los alumnos inscriptos en la modalidad libre, que presenta una amplia oscilación: entre 2.000 y 4.000. Por otro lado, y respondiendo al tercer interrogante, comprobamos la inversión de las magnitudes en el tiempo: hasta el año 2005 era masiva la inscripción para rendir libre, en cambio, en el año 2006, la mayoría de los alumnos optó por las cursadas. La característica tradicionalmente distintiva de esta Facultad disminuyó, así, en las materias del primer año.

## Presentismo y aprobación

A partir de 2006 la población en estos cursos estuvo compuesta en su mayoría por ingresantes, cosa que previamente no sucedía dado que la población predominante era de alumnos provenientes de años anteriores.

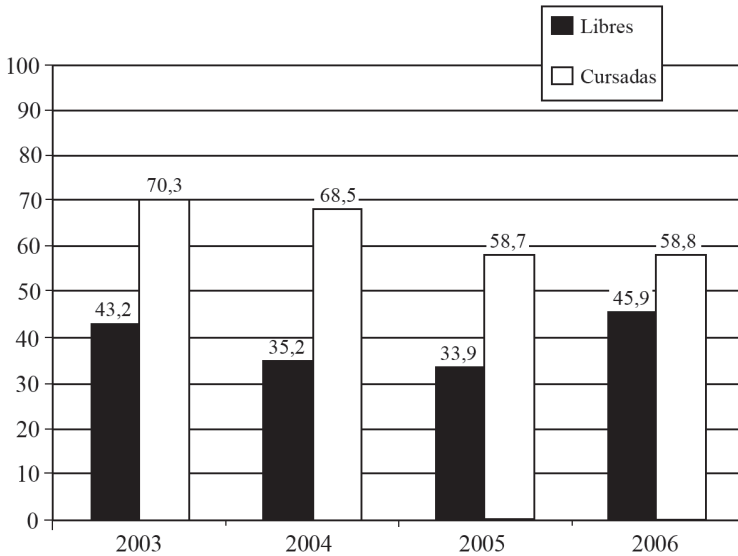
Esta variación nos llevó a plantear:

- Si los niveles de ausentismo y aprobación podrían verse afectados, teniendo en cuenta que para los alumnos, por su condición de ingresantes, era la primera experiencia de estudio universitario.<sup>2</sup>
- Si los niveles de ausentismo se verían afectados por un cambio de actitud respecto a valoración de la cursada, causado por el actual libre acceso a la misma, en contraste con la situación anterior, en la que eran pocos los favorecidos por el sorteo.

Buscando dar respuesta a estas cuestiones, confeccionamos los siguientes gráficos, referidos a presentismo y aprobación en primer año:

2. Para la verificación de este cambio en particular deberíamos haber comparado ingresantes con no ingresantes, tarea que excedió los presupuestos del trabajo de campo, dado que hubiese implicado ampliar la consulta de fuentes a todos los legajos de los inscriptos o construir otro tipo de muestra.

**Gráfico 2: Carrera de Abogacía. Presentismo en las mesas libres (marzo a junio) y cursadas (primer cuatrimestre) 2003-2006. Porcentajes.**



*Fuente: Elaboración propia en base a libros de actas y cartones de asistencia. Área de enseñanza.*

Por presentismo aludimos al porcentaje de aquellos inscriptos que se presentaron y llegaron a obtener una calificación (aprobada o desaprobada) en relación al total de inscriptos, presentes o no. De la diferencia se obtiene cuál es el porcentaje de deserción.

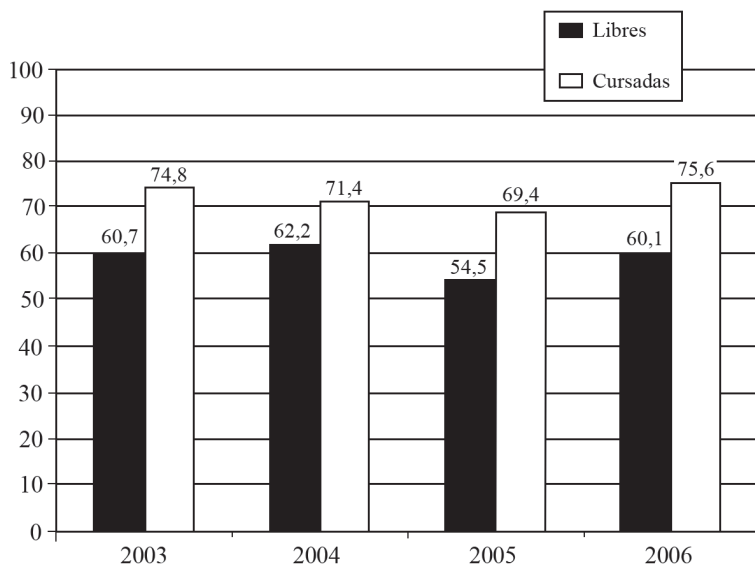
Vemos entonces que el cambio y la masificación de la cursada no implicaron un mejoramiento en la retención del estudiante, ya que los índices de presentismo en el período que afecta a la nueva reglamentación, se mantuvieron constantes en 59%. En la modalidad de exámenes libres el presentismo, en cambio, fue siempre más bajo, aunque dicha variable, que en el año 2005 era del 34%, en 2006 se elevó al 46%.

En primer lugar, debemos aclarar que los alumnos libres no tienen cupo ni sanción por no presentarse a rendir, y, por lo tanto, no nos sorprende el bajo presentismo hasta 2005. En segundo lugar, su aumento en 2006, acompañó a la ya mencionada fuerte disminución en

la cantidad de inscriptos, es decir, suponemos que al no tener el carácter de modalidad única, los que optaron por dicho sistema lo valoraron más: quienes se inscribían en la mesa libre lo hacían *porque querían* y no porque fuera su única opción.<sup>3</sup>

Los niveles de presentismo en la cursada eran manifiestamente más altos en 2003 y 2004. El hecho de que en los últimos dos años se mantuvieran constantes, no nos permite sostener la relación directa con una mayor valoración de la cursada ni con que los ingresantes tuvieran más o menos obstáculos para completar el curso.

**Gráfico 3: Carrera de Abogacía (UNLP), aprobación en las mesas libres (marzo a junio) y en las cursadas (primer cuatrimestre) 2003-2006. Porcentajes.**



*Fuente: Elaboración propia en base a libros de actas y cartones de asistencia. Área de enseñanza.*

3. Nos referimos a la tendencia que se observaba, antes de la reforma, de anotarse «por si acaso» llegarán a tiempo para preparar la materia y rendirla.

Entendemos por aprobación el porcentaje de los aprobados sobre el total de los presentes, tanto en las mesas libres como en la cursada. Sin embargo, no podemos distinguir, a partir de la fuente utilizada, si, en el caso de la mesa libre, eran de pre-evaluativo y si, en la cursada, aprobaron por promoción o con coloquio.<sup>4</sup>

También la aprobación fue mayor en la cursada que en la mesa libre. En ambos sistemas, ésta fue superior en 2003 y disminuyó hasta 2005 para luego mejorar un poco. Destacamos que, en el caso de la cursada, sólo la mitad de los inscriptos la concluyó exitosamente, mientras que, en el de la mesa libre, poco más de una cuarta parte aprobó.

En la actualidad, siendo casi la totalidad de los integrantes de la cursada ingresantes, los niveles de aprobación aumentaron. Sin embargo, no hemos podido determinar las razones a las cuales obedece esta variación.

## Plantel docente

Nos interesa también observar si la ampliación de las comisiones fue acompañada por cambios en el plantel de docentes rentados.

Para obtener datos sobre estos cargos, y poder así determinar si hubo, después de la reforma, un aumento de los mismos que acompañara al incremento de vacantes, recurrimos a cuatro fuentes<sup>5</sup> con las que elaboraríamos una serie de datos de cuatro momentos distintos: marzo de 2005 (440 cargos), julio de 2005 (462), noviembre de 2006 (509) y septiembre de 2007 (518). Estas cifras nos muestran un crecimiento de las dedicaciones a lo largo del tiempo, consistente con el aumento en las vacantes.

4. Para aprobar en mesa libre se requiere un cuatro y para promocionar un seis, pero para aprobar en la cursada (con coloquio final) también se necesita un cuatro. Esto nos llevó a suponer que la preferencia por la cursada podía asociarse a la estrategia de obtener una mejor nota: cálculos parciales lo desmintieron. En junio 2003 y 2004, en las mesas libres los promedios de los aprobados por materia oscilaban entre seis y ocho puntos. El promedio entre los aprobados por materia en cursada es de seis puntos, en todo el período.

5. Las fuentes consultadas son la Secretaría de Coordinación y Ejecución de la Facultad, la página web de la Facultad (Cuentas Claras 2005 y 2007) y el Anuario Estadístico UNLP 2006, que registraba errores con respecto a esta carrera en otras tablas (Furfaro, Berisso, Demarche, 2008).

Los datos consignados excluyen los cargos docentes dedicados a gestión y los cargos de ayudantes alumnos, que en esta Facultad se destinan a funciones administrativas como pasar lista o justificación de inasistencias.

Si consideramos los datos de marzo de 2005 y septiembre de 2007, observamos que el refuerzo de cargos fue poco significativo: sólo 74 cargos más (17%). Al mismo tiempo éste se concentró casi exclusivamente en las categorías y dedicaciones más bajas, dado que 49 de los 74 cargos nuevos fueron de auxiliar de primera con dedicación simple, y una proporción de los restantes, de JTP con dedicación semiexclusiva.

**Cuadro N.º 2: Carrera de Abogacía, UNLP. Marzo 2005.**  
**Cargos docentes por categoría y dedicación**

2005	Dedicación			
	Simple	Semiexclusiva	Exclusiva	Total
<b>Total</b>	<b>395</b>	<b>37</b>	<b>12</b>	<b>444</b>
Titular	65	6	9	80
Adjunto	163	20	3	186
JTP	97	6		103
Ayudante 1	70	5		75

*Fuente: Salarios del personal superior y docente de la Facultad, marzo 05*

**Cuadro N.º 3: Carrera de Abogacía, UNLP. Septiembre 2007.**  
**Cargos docentes por categoría y dedicación**

2007	Dedicación			
	Simple	Semiexclusiva	Exclusiva	Total
<b>Total</b>	<b>451</b>	<b>54</b>	<b>13</b>	<b>518</b>
Titular	66	7	9	82
Adjunto	172	31	4	207
JTP	94	10		104
Ayudante 1	119	6		125

*Fuente: Secretaría de Coordinación y Ejecución*

No encontramos, en las publicaciones oficiales, los datos discriminados por materia como para poder construir una tendencia específica de nuestro recorte en primer año y constatar si el aumento de cargos se concentró en los cursos del mismo.

Es importante destacar que en esta carrera hay muchísimas dedicaciones simples, especialmente entre los titulares y los adjuntos, lo que se corresponde con un perfil docente de baja dedicación académica, compatible con el trabajo exclusivo en la justicia, organismos de gobierno, parlamentarios y el ejercicio de la profesión liberal.

## Recapitulación

Como resultado de esta investigación, vemos que el nuevo régimen de cursos por promoción facilita el ingreso de los estudiantes a la Facultad, incrementando el número de alumnos que cursan y agregando la opción de la cursada a la tradicional del examen libre.

Sobre todo, observamos un cambio fundamental, una inversión en la modalidad habitual en primer año. Cursar es lo que todos manifiestamente quieren y ahora todos pueden lograr; no obstante, la de rendir libre sigue siendo una modalidad muy utilizada. Las cursadas son, en general, más retenedoras y permiten un mayor porcentaje de aprobación que la mesa libre; sin embargo, en 2006, estos indicadores han disminuido en aquéllas y, en cambio, aumentado en los exámenes libres: al parecer, cuando se descomprimen éstos, inicialmente su rendimiento mejora.

La creación de nuevas comisiones ha sido, aparentemente, acompañada de nuevos cargos. Pero, aunque hubo un incremento del 62% en la cantidad de comisiones y vacantes de primer año, desproporcionadamente, sólo aumentaron un 16,6% los cargos en toda la carrera, siendo, en general, simples y de baja calificación.

A nuestro entender, la Facultad integra comisiones muy numerosas previendo una elevada deserción durante el desarrollo del curso. Ahora bien, si esto no sucediera, y el presentismo fuera lo bastante alto, no vemos cómo podrían cumplirse los presupuestos fijados por el artículo 34: «a) La intermediación entre profesor y alumno b) La evaluación permanente oral y escrita [...] d) El aprendizaje participativo por

interrogatorio o diálogo individual o colectivo» (*Régimen de cursos por promoción*, 2006).

Nos preocupa que, aunque haya más comisiones en primer año, las nuevas designaciones resulten en su mayoría ayudantías simples, consolidando una tendencia a que los de menor inserción institucional formal sean quienes reciban, eduquen y retengan al estudiante que, justamente, demanda una mayor y mejor inclusión.

Como ya expusimos, la Institución no posee estadísticas ni recaba suficientes datos, por lo cual nos preguntamos sobre qué basamentos se planifican y ejecutan las reformas y se toman las decisiones. Una determinación errónea afectaría la transición del alumnado a las materias correlativas. Así, si se subestimaran las vacantes necesarias, podría formarse un embudo que volvería la situación a su estado originario para los estudiantes de segundo año, quienes sólo lograrían cumplir con los plazos del plan de estudios recurriendo al régimen de exámenes libres, no por elección, sino por necesidad.

Este supuesto nos da un ejemplo de los problemas que puede acarrear la falta de estadísticas, por lo cual esperamos que este esfuerzo de recolección sistemática información y análisis de los resultados, contribuya a subrayar la importancia de continuar con esta línea de trabajo y a que, en el futuro, la Institución asuma el compromiso de la elaboración de este tipo de datos.

Para finalizar, debe destacarse que este estudio se ha realizado tratando de evitar las valoraciones sobre la eficacia de los distintos sistemas, sean cursos por promoción o modalidad libre, ya que ninguno de los dos garantiza la excelencia académica por el mero hecho de su implementación. En este camino, creemos que deben respetarse dos principios fundamentales:

- permitir siempre al estudiante decidir cuál de los regímenes (y tal vez, en el futuro, cuáles regímenes) le es más favorable, sin que ninguno de los dos se transforme, por cuestiones formales o informales, en obligatorio u «obligado»;<sup>6</sup>

6. Por ejemplo, por volver al sistema del sorteo en las cursadas o por disminuir la oferta de turnos para la mesa libre.



- intentar que los dos regímenes actuales posean características que permitan la reflexión y el análisis crítico de los contenidos y su aplicación práctica.

No nos sirve un examen oral en el cual deba recitarse el Código de memoria (forma de evaluación que data de «antiguas épocas gloriosas» de esta casa de estudios), ni tampoco nos sirven los cursos por promoción, si el mecanismo de aprendizaje y evaluación resulta ser el mismo. Intercambiar los distintos regímenes, pero utilizando en ambos los mismos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación obsoletos, mantiene el fondo de la cuestión inalterado.

## Bibliografía

- Berisso, I. y F. Demarche, «Cursadas para todos en primer año: una descripción a partir de las actas del antes y el después», en Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: «La Universidad como objeto de investigación», UNICEN, Tandil, 2007.
- Berisso, I., C. Bianco y F. Demarche, «Primer año en capilla: encuesta a los alumnos», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, UNLPam, 2004.
- Demarche, F., C. Bianco e I. Berisso «Primer año en capilla: descripción a partir de las actas», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa, 2004.
- Demarche, F. e I. Berisso, «Primer año: Nuevo reglamento de cursadas, nuevas tendencias», ponencia presentada al IV Congreso Nacional de Derecho, Centro de Estudiantes de Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, 13 al 15 de septiembre de 2007.
- «Rendir libre, una experiencia cada vez más atípica», en Actas del VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, UNLP, 2006.
- De Moraes Godoy, Arnaldo, «Direito e educação jurídica nos Estados Unidos», en *Sequência. Revista o curso de Pós- Graduação em Direito da UFSC*, N.º 48, Florianópolis, UFSC, 2004.
- Furfaro, Cristian, I. Berisso y F. Demarche, «La reforma del régimen de cursada: un análisis cuantitativo de sus efectos», en *Anales*, N.º 38, Año 5, FCJyS, UNLP, La Ley, Avellaneda, 2008, pp. 693-702.



González, Manuela y N. Cardinaux, «Enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de La Plata», en *Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Santa Rosa, UNLPam, 2004.

## Fuentes documentales consultadas

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (1994). *Digesto de Resoluciones*. Régimen de Promoción.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (1999). *Régimen de exámenes libres*. <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>>. En línea. Consulta: 1 de marzo de 2004.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2005). *Salarios del personal superior y docente de la facultad/Marzo 05*. <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>> En línea. Consulta: 1 de septiembre de 2007.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2007). *Salarios del personal superior y docente de la facultad/Marzo 07*. <<http://www.jursoc.unlp.edu.ar/>> En línea. Consulta: 1 de septiembre de 2007.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (s.f.) *Plan de Estudios de la carrera de Abogacía*. <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>>. En línea. Consulta: 1 de septiembre de 2007.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP *Régimen de cursos por promoción*. (2006). <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>>. En línea. Consulta: 1 de septiembre de 2007.

Universidad Nacional de La Plata (2007) *Anuario Estadístico 2006. Informe anual comparado de indicadores de la UNLP*, <<http://der.jursoc.unlp.edu.ar/>>. En línea. Consulta: 1 de septiembre de 2007.

## CAPÍTULO VII

# Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes

*Carola Bianco y María Cecilia Carrera*

*La distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes. [...] No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto.*

*El maestro ignorante, Jacques Rancière*

### Introducción

A lo largo de estas páginas, nos proponemos recuperar las producciones que en el desarrollo de la investigación fuimos elaborando,<sup>1</sup> así como los datos recolectados en los que aquéllas se basaron, y, ade-

1. Retomaremos algunas de las búsquedas que se plantearon en nuestro equipo y que se encuentran detalladas en el ítem *objetivos* del Proyecto de Investigación en el que se enmarca nuestra labor. Creemos conveniente recordar algunos de ellos, específicamente aquellos que retomaremos en el presente trabajo: «a) Describir las principales prácticas institucionales que se ejecutan en el desarrollo del proceso de socialización de los estudiantes de derecho. b) Describir y diferenciar las técnicas de enseñanza implementadas por los profesores de derecho. c) Problematicar los criterios de evaluación que emplean los docentes de derecho. Reconstruir las percepciones y representaciones sociales de profesores acerca de su rol y de los alumnos en el aula de derecho. d) Reflexionar sobre los rasgos sobresalientes del proyecto institucional vigente en la Facultad» (González M. y N. Cardinaux (directoras), *El proceso de enseñanza...* Proyecto de Investigación acreditado y subsidiado por UNLP J076, -2005-2007, prorrogado a 2008-).



más, realizar una relectura de los mismos, para repensarlos por medio de nuevas reflexiones teóricas.

En la etapa final de este proceso de indagación, procuraremos ejercer una vigilancia epistemológica sobre nuestra forma de dar sentido a los procesos analizados y construir una mirada que nos permita poner de manifiesto algunas problemáticas que –en el recorrido que supuso elaborar el proyecto, recolectar material y realizar trabajo de campo, leer e interpretar, escribir, releer y formular preguntas– hemos planteado en forma más o menos explícita.

En este sentido, trataremos de precisar las imbricaciones, continuidades, rupturas y relaciones mutuas que encontramos entre los discursos, las prácticas y sus contextos históricos, los cuales les brindan sentido.

Nuestro punto de partida serán precisamente las prácticas concretas que se dan en la Facultad, con el objeto de visibilizar sus lógicas de funcionamiento y exponerlas al debate. Sostenemos la importancia de su inscripción en un proyecto educativo, que debe ser permanentemente revisado por los actores institucionales en relación con las necesidades sociales y las valoraciones subyacentes.

Queremos demostrar que estas prácticas tienden a reproducirse de manera parcialmente consciente y vincularlas al tipo de proyecto pedagógico e institucional que se pone en juego a través suyo. Entonces, debatir sobre ellas implica, necesariamente, hacerlo sobre el proyecto institucional en que se desarrollan.<sup>2</sup>

2. Afirmamos esto porque –siguiendo el marco analítico de Pierre Bourdieu (2001)– entendemos que las prácticas de los sujetos se encuentran condicionadas por variables estructurales objetivas, exteriores a los agentes, y que ellas deben ser puestas de manifiesto si pretendemos develar la lógica de estas prácticas. Estos condicionamientos resultan de las posiciones que las partes ocupan en la estructura social en general y en el campo jurídico en particular, y resulta indispensable no perderlos de vista, pues son estas estructuras las que internaliza el actor en sus procesos de socialización.

En principio, puede afirmarse que la conducta de los agentes sociales, sus *habitus*, están estructurados; pero que, a diferencia de las estructuras objetivas y externas, se han internalizado y por ello operan desde *el cuerpo (y mente)* de los sujetos. Son sus modos de conocer, de pensar y de sentir, elementos subjetivos que se conforman socialmente y a su vez estructuran las prácticas sociales de los actores concretos en sus campos.

Esto no significa que los agentes se encuentren *determinados* por las condiciones materiales de existencia, sino que para modificar las estructuras que se actualizan a través de los *habitus*, se requiere que éstos conozcan los condicionamientos y decidan deliberadamente modificar su conducta, a pesar de las expectativas que surgen

En este marco, nuestro itinerario será:

- Volver sobre las indagaciones realizadas acerca del primer año de la carrera de abogacía, especialmente respecto a las mesas de examen libre y el curso introductorio. También sobre las llevadas a cabo en relación al tramo medio de la carrera, mediante las representaciones sociales (en adelante RR. SS.) de los docentes que dictan materias de Derecho Privado, en relación a su rol y el de los alumnos, y su operatividad en el aula. Y, en este terreno, a su vez, sobre lo analizado respecto al modo en que se encuentran presentes en las RR. SS. actuales las problemáticas que ya se exponían en los discursos fundacionales de la UNLP y de la FCJyS específicamente.

- En un segundo nivel de análisis, intentaremos dilucidar las relaciones posibles entre el discurso jurídico y el discurso pedagógico, con los intereses que se privilegiaron a partir de la modernidad. Para ello, partimos de las manifestaciones de la matriz moderna occidental que emergieron en las prácticas y discursos de los actores durante nuestra investigación en la Facultad.

Asimismo, procuraremos relacionar y exponer de qué modo tanto las decisiones que se toman dentro del aula de Derecho como las que se toman en el ámbito de la gestión, resultan prácticas pedagógicas que le otorgan significado a las funciones sociales de la universidad pública y delimitan un proyecto institucional que, sostenemos, no está siendo interpelado ni debatido.

Por último, y a modo de abrir algunas líneas de discusión, propondremos situar, por imposición de sentido, el Derecho en el seno de las luchas sociales, desde donde, por medio de marcos teórico-metodológicos críticos, inter- y pluridisciplinarios, en el proceso de formación de abogados, nos pondremos en perspectiva a fin de cuestionar sus efectos prácticos reconociendo la diversidad de intereses en pugna.

de las reglas de funcionamiento del campo. Queremos decir que los actores sociales, para modificar las estructuras objetivas de su medio, necesariamente deben modificar sus *habitus*, y para ello resulta indispensable no sólo comprenderlos (*autosocioanálisis*), sino además analizar los condicionamientos de los que son producto. Por ende, resulta menester considerar las consecuencias que acarrearán las prácticas en el espacio social en que se inscriben, en cuanto a su potencialidad reproductora o transformadora de las estructuras.

## Los primeros pasos en la construcción del oficio de alumno de Derecho

### Primer año en capilla\*

La primera etapa de la investigación definió como foco de análisis a una de las prácticas que confiere a la Institución cierta particularidad en relación con otras facultades y universidades: el examen libre como principal vía de acceso a los conocimientos de las primeras asignaturas y como medio primario de acreditación de las mismas. Las técnicas utilizadas fueron la observación en mesas libres, encuestas a alumnos y entrevistas a docentes titulares de cátedras de primer año.<sup>3</sup> En estas últimas, los profesores se refirieron al examen libre como la tarea que más les desagradaba de la labor docente: «Es el precio que se tiene que pagar para dar clase».

De sus testimonios se desprendía que, a pesar de los inconvenientes generados por el mismo, no habría manera de evitar este tipo de evaluación. Consideraron que sólo cumplía una función, que era «la de sacar alumnos», pero que la misma resultaba imprescindible.<sup>4</sup> Lo justificaban en los casos en que los estudiantes no pudieran cursar, lo cual lo habría colocado en la posición de sistema residual; sin embargo en la práctica se constituía como el de mayor extensión y alcance.<sup>5</sup>

\* Este subtítulo fue tomado de tres trabajos elaborados por el equipo de investigación, presentados en el Congreso de Sociología Jurídica en La Pampa (Berisso, Bianco y Demarche; 2004).

3. Las opiniones de docentes y alumnos que citen en este capítulo corresponden a entrevistas llevadas a cabo durante al trabajo de campo del presente proyecto.

4. Algunos dijeron: «El examen libre es para sacar alumnos».

«No encuentro solución a este sistema, es un problema por la masividad de alumnos de la facultad».

«Tengo pésima opinión, pero no sabría como modificarla».

«El libre pobrecito viene como la vaca al matadero, es la masificación de la enseñanza».

«una sola cosa sé es que cuando nos tenemos que formar parece un scrown eso, la mesa completa está llena de profesores de este lado y alumnos del otro y todos haciendo fuerza».

«Los libres no deberían existir, pero no se pueden controlar los alumnos, nos quedan afuera. Y a veces los preevaluativos no son de primera».

5. Los alumnos tampoco lo eligen en su mayoría, pues de las 211 encuestas realizadas a estudiantes, 172 (el 72%) respondió que prefieren cursar a rendir libre.

Con estas opiniones, descalificaron el método en vista de que lo encontraban desprovisto de toda actividad de enseñanza, sumado a que no existían criterios objetivos que permitieran medir el conocimiento de los alumnos de manera uniforme: «Son todo lo azaroso que son los exámenes orales», «Hay un alto grado de subjetividad» o «Es francamente desastroso».

Sin embargo, a pesar de que prevalecieron las críticas, en la mayoría de los casos los profesores justificaban su existencia como una solución práctica al problema de la masificación de la enseñanza.

Otro aspecto, que verificamos durante nuestras actividades de investigación, fue un gran alejamiento entre la organización formal y la real, lo cual resulta trascendente en una Facultad en la prevalece la normativa jurídica como objeto de estudio desde una concepción positivista del Derecho. La distancia que marcamos surgió con claridad cuando nos acercamos a la normativa escrita y observamos las prácticas de los actores en la situación de examen. El cumplimiento de ésta no era igualitariamente exigido, sobre todo en relación a los cambios de fechas y horarios; tampoco se explicitaban los objetivos de la materia ni los criterios de la evaluación, que, en esta práctica, siempre se ha centrado en los contenidos.

La dificultad de conocer a la institución real a partir de la formal se planteó, a su vez, durante el relevamiento de las actas de examen, ya que comprobamos que estaban realizadas de manera incompleta, pues no se hallaban discriminados los alumnos libres de los que habían cursado un pre-evaluativo o de quienes, habiendo cursado de manera regular, luego figuraban como alumnos libres.

Sería conveniente detenernos en el recién citado sistema de pre-evaluativos,<sup>6</sup> dado que canaliza una gran cantidad de alumnos. En principio, no pudimos especificar con precisión cuántos por no estar discriminados en las actas, lo cual demostró que la propia Institución

6. El pre-evaluativo es un sistema, regulado institucionalmente, que consiste en una posibilidad alternativa de cursada previa al examen libre para aquellos estudiantes que no pudieron ingresar al sistema por promoción. El mismo prevé una cantidad inferior de encuentros (en relación a la cursada) entre los alumnos y un profesor de la cátedra; luego estos alumnos tienen la posibilidad de rendir libre en la misma cátedra con la que cursó el pre-evaluativo.

no tenía un conocimiento cabal de la magnitud y extensión de este fenómeno; tampoco fue posible conocer en calidad de qué había rendido cada uno de los encuestados, lo cual, a su vez, afectaba a la caracterización que intentábamos realizar de los alumnos libres. Finalmente advertimos que los profesores no tenían una consideración unánime respecto de esta modalidad de evaluación, y que, si bien existía una normativa formal que los regía, en la práctica había tantos pre-evaluativos como cátedras que los poseían, y podían diferir radicalmente en cuanto a los criterios de admisión, evaluación y calificación (Berisso, Bianco y Demarche, 2004).

Otro interrogante que surgió en el trayecto de la investigación fue respecto a los modos en que se distribuye la información en la Facultad. ¿Cómo ofrecer a los alumnos que recién ingresan la posibilidad de conocer el funcionamiento y la manera de manejarse dentro de esta Institución? Parecería que los canales formales no siempre la han brindado de manera completa y efectiva a los fines de la propia organización y de la de sus miembros. Hecho agravado por tratarse de ingresantes, pues la preeminencia de la normativa informal que señalamos posee la eficacia de constituir el primer mensaje que reciben los que se inician esta Facultad, y los procesos y resultados de estos primeros pasos imprimen marcas duraderas en tanto allí se comienza a formar su subjetividad como alumnos de Derecho.

En este sentido, observamos que, desde su entrada a la Facultad, el estudiante se enfrentaba con una cantidad de actividades en las que predominaba el carácter informal, y que una parte importante de la información, que les permitía manejarse efectivamente en su vida académica, circulaba por canales comúnmente denominados «radiopasillo».

Según lo expuesto, es posible aprehender algunas características de las prácticas de enseñanza y sobre todo de evaluación en la Facultad, que permiten una primera aproximación al proyecto institucional en juego. A ellas nos referiremos a continuación.

Advertimos una *jerarquización de la igualdad*. Además de verse en medio del vaivén de cambios en fechas de exámenes y falta de regulación de las prácticas de evaluación, los estudiantes deben ir «descubriendo» ciertas claves que les permitirán transitar con éxito esas pruebas: las claves de «cómo estudiar». El arbitrio y el azar en la evaluación, desprovista de encuentros previos entre docentes y alumnos, se confabulan permitiendo que actúe de manera plena la des-

igualdad entre los conocimientos previos y las trayectorias sociales de los estudiantes enfrentados a una misma situación de examen, sobre todo cuando ellos no la han elegido.

Al mismo tiempo, estas cuestiones son percibidas por los profesores, quienes se refieren a ellas como *fenómenos* –como si se tratara de circunstancias que, por su naturaleza, excedieran sus posibilidades de modificarlas, ya que *están dadas*, son la «realidad», «nos guste o no»<sup>7</sup> y no las vislumbran como producto de decisiones docentes o institucionales. En este sentido, las condiciones objetivas del trabajo docente en la Facultad son vistas como naturales y hasta inevitables.

El concepto de *habitus* (Bourdieu, 2001) permite comprender el modo en que ciertas prácticas y su sentido responden, en la mente del actor, más a esquemas prácticos que a la legitimidad del orden formal.<sup>8</sup> Avizoramos, como una de las consecuencias de estos procesos de jerarquización de la igualdad, el necesario reforzamiento del código o la gramática institucional y, con él, de la selectividad encubierta, al dejar a los estudiantes librados a las posibilidades particulares de adaptarse al funcionamiento real de la Facultad, de descifrar el «código universitario», lo que depende en última instancia de su capital social y cultural.

Desde el punto de vista organizacional, las instituciones universitarias no suelen asumir la realidad del «currículum oculto», lo cual constituye un impedimento para articular una reflexión crítica sobre las prácticas, que en gran parte desconoce o pretende desconocer.<sup>9</sup>

7. Marx criticó a la economía clásica como ideológica, por presentar sin justificación científica un sistema invertido como es el capitalismo, como un orden natural. La eficacia de la ideología radica en que opera de manera inconsciente en los sujetos. Ésta puede ser una forma de comprender la justificación que desde algunos discursos se hace de decisiones culturales como si fueran fenómenos naturales y por ende incuestionables, tanto como para Marx lo era el capitalismo desde la economía clásica.

8. Por ejemplo, la normativa formal no impide que los profesores organicen una modalidad que incluya clases previas al examen libre. Claro está que esto implicaría un incremento en el esfuerzo y dedicación del docente, que, si no se encuentra inscripto en un proyecto institucional, resulta carente de incentivos formales y queda entonces librado a la voluntad individual.

9. Al respecto resulta interesante el análisis que, específicamente para el caso de las carreras de Abogacía, realizan Lista y Brígido (2002) y D. Kennedy (2004).



Hemos hablado antes de la gramática institucional, aludiendo a un concepto propuesto por Tyack y Tobin (1994), el cual, si bien fue desarrollado en referencia específica a la escuela, resulta de particular claridad para entender ciertos aspectos de las instituciones educativas en general. La gramática escolar se define como el conjunto de normas, formas y reglas que organizan el trabajo de enseñanza y al mismo tiempo el significado del trabajo escolar. Al igual que la gramática de la lengua, la de las instituciones educativas no necesita ser comprendida conscientemente para funcionar. Por el contrario, su eficacia reside en su naturalización, en su invisibilidad. Esto se condensa y es particularmente productivo, ya que allí se conforman *habitus*, que tienden a actualizarse en condiciones homólogas a aquellas en las que se conformaron (Bourdieu, 1991). Esa gramática institucional construye, por tanto, las posiciones de alumno y de docente (Birgin y Pineau, 1999).

Como se destacó, desde su primera intervención formal como parte de la comunidad universitaria en la carrera de Derecho (que hasta el año 2006 fue únicamente por medio del examen libre), los alumnos comienzan a incorporar «saberes» que hablan de su lugar en relación a los derechos y a las jerarquías: se jerarquiza la igualdad supuesta en el plano del ejercicio de los derechos. Incorporan modos (por tanto representaciones) de ser alumnos y de ser profesor, y, de alguna manera, de ser abogado, porque está en juego el ejercicio de los derechos.

## **El Curso Introductorio. Docentes y estudiantes en el ingreso**

Un segundo momento en la investigación estuvo dedicado al Curso Introductorio (en adelante CI) que la Facultad dictaba, con carácter de obligatorio, entre los meses de febrero y marzo.<sup>10</sup> Preguntándonos por la visión de los docentes sobre el espacio y sobre los alumnos, y por la relación entre el CI y la experiencia posterior de los estudiantes en las materias de primer año, pusimos énfasis en la realización de entrevistas a los profesores a cargo de comisiones del CI y

10. El CI es obligatorio desde el año 1996. Para conocer las características puntuales de la organización y diseño del CI, véase Berisso, Carrera y Demarche (2005).

en el análisis del material de trabajo especialmente diseñado para el espacio en cuestión.<sup>11</sup>

Antes de insertarnos en esta problemática, es menester tener en consideración que el curso de ingreso está hoy –no sólo en ésta, sino también en las demás facultades– entre otros de los términos que se juegan en el debate académico y socio-político, como las discusiones por la igualdad, desigualdad, equidad, masividad, éxito académico, calidad de la educación, educación pública, etcétera. En este sentido, veremos cómo las manifestaciones de los docentes del CI se ligan casi directamente con problemáticas de este tipo, aunque no se refieran específicamente a ellas.

Los objetivos que manifestaron como propios del CI fueron la «nivelación» de los estudiantes, la «detección de casos problemáticos» y la «contención» de los ingresantes. Cabe aclarar que la búsqueda de ninguno de estos tres objetivos se señalaba en estos términos en los documentos, sino que fueron los profesores quienes los mencionaron. Consideramos que resulta relevante ese acto de nombrar,<sup>12</sup> pues uno de los principales hallazgos que surgen de las entrevistas a docentes del CI tiene que ver con que su concepción del espacio parece haber sido un fuerte condicionante de sus prácticas y su trato con los alumnos, al tiempo que resignificó y hasta reformuló los propósitos que explícitamente la Institución fijó y publicó en el cuadernillo de ingreso (Berisso, Carrera y Demarche, 2005).

11. Cabe aclarar aquí que, si bien lleva algunos años de implementación, no se ha mantenido continuidad en la manera de resolver la propuesta y los objetivos del CI. Decíamos entonces que «como el Curso Introductorio no ha logrado una estabilidad que le de identidad (a pesar de tener cierta antigüedad), se tiene poca información sobre su efectividad (Batista, 2000), funcionamiento y justificación, y por tanto es difícil de analizar. Suponemos que esta variación se debe en gran parte a que no se han definido claramente sus objetivos y funciones. Por ejemplo, ha variado la forma de evaluación, los contenidos mínimos para aprobarlo, la forma de aprobación y los criterios para exceptuar a los ingresantes de hacerlo» (Berisso, Carrera y Demarche, 2005: 2).

12. Destacamos en este punto la función performativa del lenguaje, que varios investigadores han trabajado, principalmente dentro de la etnometodología: las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, al mismo tiempo la constituyen. Por tal motivo hacemos notar la importancia de las formas con las que los docentes han descrito a los ingresantes, al CI y a su función.

Entendemos, así, que el supuesto del que se parte, desde el inicio y sin conocer a los ingresantes, es que habrá problemas de desempeño, y el CI sería un ámbito de «detección, contención y nivelación» para esos casos. Se evade así la pregunta sobre la lógica institucional en sí misma: a priori se asume que los alumnos tendrán problemas para adaptarse a una institución que no es cuestionada o revisada en ningún momento.<sup>13</sup>

En este marco, se definen –institucionalmente– desde el principio, los problemas y las cuestiones de enseñanza como problemas y cuestiones de rendimiento académico, y a este último como un problema de los alumnos, un problema privado e individual.<sup>14</sup>

Ello se observa en las consecuencias resultantes para quienes desaprobaran el CI, que quedaban limitados para cursar o rendir las materias de primer año, si bien el curso no era eliminatorio.

## **Representaciones sociales de los actores y prácticas institucionales**

### **¿Cómo se enseña? Todos los caminos conducen a la clase magistral**

Otra perspectiva desde la que puede pensarse la gramática institucional que venimos delineando, es la de los docentes en el aula. Resulta interesante retomar el análisis que efectuáramos en base a las entrevistas realizadas a los profesores titulares de materias «codificadas».<sup>15</sup> En la línea de

13. Vale aclarar aquí que no se trata de una lógica privativa de la FCJyS, sino que es propio de una lógica universitaria en general.

14. Sostenemos incluso que la manifestación masiva de dificultades de rendimiento no es percibida como un problema que pueda tener que ver con la enseñanza, sino con el «ser alumno», ya sea individual o por su pertenencia a una generación («alumnos eran los de antes»). En el caso de que se introduzca la cuestión educativa, suele responsabilizarse al nivel educativo anterior.

15. Entrevistamos a los profesores titulares de las cátedras de Derecho Privado. En total se realizaron catorce entrevistas, dos de Derecho Civil I, tres de Derecho Civil II, dos de Derecho Civil III, una de Derecho Civil IV, una de Derecho Civil V, tres de Derecho Comercial I, y dos de Derecho Comercial II. Las citas que hagamos de estas entrevistas serán transcripciones textuales de las mismas, manteniéndose el estilo oral de los discursos.

lo que comenzamos a plantear más arriba, abordaremos la descripción de algunas RR. SS. que estos docentes construyen respecto de su propio rol y el de los alumnos.

Cuando hablamos de RR. SS. nos referimos, como lo hace José Castorina (2005), a la realidad social desde la percepción de los propios sujetos, en este caso las prácticas de enseñanza en la Facultad de Derecho, desde la perspectiva de las explicaciones que los propios actores formulan sobre ellas.<sup>16</sup>

Una R. S. involucra algo más de lo que cada sujeto en particular percibe sobre esa realidad, pues se trata de una construcción colectiva, histórica y social, de una elaboración realizada en la interacción social. Las RR. SS. se originan y modifican en tal interacción, particularmente en los actos de comunicación. Las prácticas didácticas son actos de comunicación, y lo que los profesores eligen decir sobre ellas forma parte de las representaciones que manejan acerca del rol que desempeñan.

Nuestro interés en desentrañarlas radica en que las mismas funcionan como teorías, pues permiten describir, clasificar y hasta explicar los acontecimientos sociales. Pero, a diferencia de las teorías científicas, en las representaciones sociales no existen intentos de verifi-

16. Castorina (2005) explica que la representación social es la representación de algo para alguien, una relación intrínsecamente social con un objeto. Una forma de saber práctico que vincula a un sujeto con un objeto. La representación actúa de mediadora entre el sujeto y el objeto, en tres sentidos:

- a) emerge de las experiencias de comunicación e intercambio comunicativo en las instituciones;
- b) las prácticas sociales son condición de las representaciones sociales;
- c) son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social.

No son un reflejo de la realidad sino su estructuración significativa. En esta estructuración quedan incluidas creencias, necesidades y valores de un grupo. Toda necesidad de la vida social se asimila a una red de significados que permite comprenderla de una determinada manera. Estructura y función de las representaciones sociales:

- a) son implícitas, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. Son tácitas. Su fuerza reside en la posibilidad de imposición sin apelación a los individuos en tanto éstos desconocen su origen y su función social;
- b) dan significado a lo novedoso: se producen para otorgar sentido a situaciones sociales que cuando ocurren provocan un vacío social;
- c) son episódicas, su producción social apunta a llenar las fisuras;
- d) funcionan como teorías.

cación, puesto que lo que las caracteriza específicamente es su implicación con creencias y valoraciones personales y sociales que operan sin reflexión o cuestionamiento previo (Castorina, 2005).

De modo que, como dijimos, el uso que los actores hacen del lenguaje nos permite acercarnos a conocer las representaciones que tienen sobre sus prácticas docentes, ya que se trata de palabras que eligen utilizar para describirlas y que designan sus concepciones específicas dentro del campo. Por ello optamos por detenernos en este aspecto.

Así vemos que, al referirse a ellas, todos los entrevistados, con excepción de uno, expresaron que su actividad central es la *clase magistral*, refiriéndose también a ella como *expositiva* o *teórica*. Si bien la mayoría eligió exclusivamente uno de estos dos términos para referirse a su práctica más extendida, otros los utilizaron de manera indistinta; entendemos que aludían a una misma forma de resolverla, aun cuando las valoraciones acerca de ésta difirieran, como veremos más adelante.

Al referirnos a una «misma forma de resolverla», la «resolución» que indicamos es aquélla en la cual un profesor se encuentra al frente de cierta cantidad de alumnos, con la tarea de exponer determinados contenidos, previamente seleccionados, y en la que, por su parte, los alumnos tienen como tarea central el escucharlo.

Como expresáramos, los docentes parecieron centrar su rol en esta forma de enseñanza, refiriéndose a ella como «lo tradicional»; y, si bien reconocieron que la misma era criticada o manifestaron que se trataba de un método superado, entendían que no estaban dadas las condiciones para implementar otros, a causa de la cantidad de alumnos y de la infraestructura. De modo que, en este sentido, la *clase magistral* se estaría constituyendo, en la Facultad, en la forma de pensar y de estructurar la cursada, al menos para los profesores titulares. Así lo fundamentaban en las entrevistas:

*La masividad impide cualquier técnica didáctica salvo la clase magistral; hay un impedimento de base a la posibilidad de implementar herramientas didácticas, pedagógicas y educativas, porque mientras se tengan 140 alumnos no hay otro destino que la clase expositiva.*

*Ningún profesor titular de cátedra que de clase a 200 alumnos puede usar otra cosa más que clase teórica.*

Las clases del titular son siempre más numerosas, son clases de entre ochenta y cien alumnos. Con lo cual *no puede ser desarrollada de otra manera* que en función de clase de lo que se denomina clase magistral o exposición monologuista desde el profesor. *No hay otra posibilidad*.<sup>17</sup>

En este marco, la *clase magistral* se presentaba como la modalidad más pertinente para la enseñanza en la Facultad; pertinencia que habría estado dada por las condiciones estructurales señaladas, las cuales, además, habrían convertido la decisión en una cuestión inevitable y sin opciones.

Cuando les preguntamos qué tareas realizaban para preparar sus clases, y qué actividades les parecían más importantes para ello, destacaron algunas como: «lectura», «actualización permanente», «búsqueda de jurisprudencia», otros señalaron «la experiencia en el ejercicio profesional». Sólo uno de ellos hizo referencia a tareas específicamente vinculadas con aspectos pedagógico-didácticos.

Observamos aquí que, del mismo modo en que aparecería como algo regular o general la elección de la clase magistral, también lo era la prescindencia de ciertas tareas para prepararla: los docentes buscaban materiales y seleccionaban jurisprudencia para armar una exposición; lo que no apareció, en ningún momento, como importante y necesario fue cierto tiempo y espacio de reflexión y discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos como problemas a resolver.

Entendemos que una posible explicación de esta ausencia es que se estaría incluyendo como elemento constitutivo de la *clase magistral*—que como vimos es la base sobre la cual se estructuran las prácticas docentes— la *no necesidad* de una planificación específica en función de la definición y formulación de *objetivos de enseñanza*, en base a los cuales seleccionar contenidos, actividades y materiales. Las explicaciones brindadas por los profesores sobre este punto nos llevaron a concluir que la falta de este tipo de planificación resultaría de las características intrínsecas de la modalidad.

Sobre este tema, citaremos la opinión de uno de ellos:

Todas las técnicas didácticas jamás fueron pensadas para una cantidad de alumnos que excediera los veinte ó 25 para

17. El destacado es nuestro.

poderlas implementar; en las clases del titular, que como mínimo tiene tres comisiones, o sea de 140 alumnos es imposible trasladarlas. *No es la facultad de derecho propicia a hacer una cuestión seria del proceso de enseñanza aprendizaje.* Digamos, es pre-pedagógica la facultad de derecho, como si fuera un ámbito donde se ponen conocimientos, transmiten, se incorporan y se evalúan los conocimientos, previo al nacimiento de la pedagogía y de la didáctica. Como si estuvieran en el siglo no XIX, para atrás.

Siguiendo con este razonamiento, si nuestra Facultad es «pre-pedagógica» porque se estructura sobre la *clase magistral*, sin llevar a cabo prácticas didácticas, podríamos llegar a la conclusión de que dicha modalidad existiría desde antes del nacimiento de la Pedagogía como disciplina, y que, después del advenimiento de ésta, se habría decretado su exclusión del universo de las técnicas didácticas, ya que representaría algo así como a la *naturaleza misma*. Creemos que esta interpretación acarrea el riesgo de que se la considere también excluida de las decisiones que toma el docente como parte de su rol.

En esta misma línea de pensamiento, encaja perfectamente el supuesto de que no haya que planificarla en función de objetivos de enseñanza. Esto es: si no es una técnica pedagógica, no requiere de planificación específica, bastando entonces ser un experto en la materia, aun cuando nada se sepa sobre métodos de enseñanza; concepción impensable para ninguna otra técnica docente. Concluiríamos así que la propia modalidad excluye la posibilidad de una preparación de la clase fundada en objetivos de enseñanza, los cuales, entendemos, deben ser producto de una reflexión del docente sobre su rol y el de los alumnos en dicho campo.

El trabajo sobre las RR. SS. de los docentes nos condujo indefectiblemente a un punto ya transitado: la percepción de las prácticas y la realidad intramuros como fenómenos naturales e inevitables.

Esta naturalización de situaciones que se consideran problemáticas conlleva el riesgo de la ausencia de reflexión de la Institución sobre sus prácticas y sobre sí misma. Se resalta la cuestión de la masividad como argumento, y se considera la clase magistral como una práctica que se encuentra fuera del alcance de las decisiones que toman los actores institucionales concretos.

Entendemos que es imprescindible trabajar sobre las representaciones porque éstas son condiciones emergentes de los discursos y condensan las concepciones que se encuentran legitimadas como *discursos de verdad*, de las que los actores son producto y productores debido a la sujeción que éstos generan.

En este sentido las voces de los docentes nos permitieron leer la ausencia de justificación en torno a los contenidos y las valoraciones subyacentes, que tampoco se han puesto en discusión. Por tanto, nos preguntamos cuál es el tipo de Derecho que se encuentra comprendido en dicha *enseñanza tipo*.

Hemos sostenido que las formas que asumen las prácticas de enseñanza en la Institución ponen de manifiesto concepciones acerca de la función social de la universidad pública; de allí nuestro interés en cuestionarlas y develar las lógicas que las estructuran.

Entre estas representaciones se encuentra cierta concepción de la educación pública y de la consiguiente posición de la Facultad, que incluye y afecta no sólo los estudiantes y docentes, sino a la comunidad de la que forma parte. Nos interesa aquí considerarla porque se trata de una característica constitutiva de la Institución en relación a su función educativa.

En el transcurso de explorar y comprender las prácticas institucionales que se ejecutan en el desarrollo del proceso de socialización de los estudiantes de Derecho –junto a otros aspectos problemáticos también analizados en el marco de esta investigación, como el ingreso a la carrera, los intentos frustrados de reforma curricular, la formulación de los programas de las materias, y otras prácticas pedagógicas–, creemos que algunas de las decisiones y omisiones antes señaladas pueden encontrarse en sus matrices históricas.

Nos referimos a una concepción liberal de la educación pública, y, por lo tanto, de la sociedad que la produce, que lee el proceso educativo como *una carrera abierta al talento*, en la que el sistema de enseñanza tiene la función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado. En este marco, el avance en el recorrido propuesto por el sistema de educación se explica por el *mérito* –con el esfuerzo y la superación entre sus principales expresiones– y la *capacidad* –principalmente medida en términos de inteligencia– *individuales*. En convivencia complementaria con esto, se sostiene un dis-



curso respecto de la igualdad de oportunidades. En términos históricos no está demás marcar, ante todo, la adscripción del sistema educativo argentino a este modelo liberal imperante en todos los sistemas nacionales de educación constituidos en la modernidad occidental.

En relación específicamente a la carrera de Abogacía de la UNLP, es necesario tener presente que sus planes de estudios se han estructurado a partir de los distintos títulos del Código Civil francés y su visión local. El lugar asignado al estudio del Derecho Civil codificado produce un efecto de naturalización de la identificación de las categorías fundamentales del Derecho con las categorías del Derecho Civil clásico.

Las teorías dominantes en la carrera de Derecho están contenidas por las materias codificadas y de Derecho Privado (veintidós de treinta materias son codificadas, diez son de Derecho Privado). En términos cuantitativos y de valor simbólico, el peso es abrumador. El Derecho continental europeo ha sido la fuente del Derecho estatal latinoamericano, y ha tenido una gravitación desproporcionada en su reproducción cultural en el país.

En cuanto a la resolución metodológica, como lo confirmamos en el transcurso de la investigación, la tendencia hegemónica reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo. Las prácticas de enseñanza del docente enfatizan la memorización del contenido, la formulación del juicio implícito (el carácter racional de la legislación da legitimidad al contenido, el juez aplica el derecho, el lenguaje es unívoco, etcétera), la visión de las leyes generales desde un método hipotético deductivo, el uso de la jurisprudencia desde un lugar secundario (destinado simplemente a completar dudas o puntos oscuros), otorgándosele espacio nulo a la Sociología Normativa, el Derecho oficial y no oficial.

En tal sentido la enseñanza que predomina, heredera de la Ilustración europea, continental y decimonónica, es aquella que podríamos llamar tradicional, basada en los contenidos. Como ya hemos dicho antes, reiteramos que los contenidos se encuentran establecidos en los programas de estudio de las materias, desprovistos de cualquier argumentación que los legitime en las necesidades sociales o los vincule a objetivos relacionados al proyecto institucional; igualmente, predomina la clase magistral y la evaluación memorística, así como la escasa presencia de prácticas pedagógicas que fomenten la participación activa de los estudiantes.

De acuerdo a lo que hemos venido planteando, las prácticas jurídicas en la Facultad ponen en juego claramente concepciones de la educación y del Derecho; cuestión que habilita la pregunta acerca de *qué se enseña en la Facultad*.

## **¿Qué se enseña en la Facultad? La homología\* entre discursos pedagógicos y discursos jurídicos**

Procuramos establecer un vínculo entre la formulación de los contenidos de la carrera de Abogacía y los objetivos institucionales de la Facultad, bajo el planteo de que las prácticas concretas de enseñanza y de gestión o jurídico-institucionales deben ponerse en diálogo y debate con el proyecto educativo en que se enmarcan. La dificultad radica en que este último se construye cotidianamente mediante las interacciones relevadas, pero no se encuentra explicitado ni ha sido objeto de reflexión y justificación en el marco institucional. Esto resulta interesante sobre todo teniendo en cuenta la relación del campo jurídico con los demás espacios sociales a los que extiende sus efectos y de los cuales debería abreviar necesidades que justificaran la constitución de los conocimientos y subjetividades que allí se producen.

Pretendemos arrojar una mirada crítica sobre ambos discursos (pedagógico y jurídico) pues presumimos que, por la estructura de los campos en los que se producen y por los efectos de la homología, han vuelto invisibles las diferencias y desigualdades sociales, y colaborado para desactivar interpelaciones colectivas: la retórica pedagógica y jurídica de la *neutralidad*, *universalidad* e *igualación social* ha impedido debatir los *diferentes intereses* que se presentan en la so-

\* El término «homología» es utilizado aquí en el sentido en que lo hace Bourdieu. «Pero no podríamos dar cuenta plenamente de la eficacia del derecho sin tomar en cuenta los efectos del ajuste de la oferta jurídica a la demanda jurídica, que debe ser imputado menos a transacciones conscientes que a mecanismos estructurales tales como la homología entre las diferentes categorías de productores o de vendedores de servicios jurídicos y las diferentes categorías de clientes: quienes ocupan posiciones dominadas en el campo (como el derecho social) tienden a estar dedicados más bien a clientelas de dominados que contribuyen a redoblar la inferioridad de esas posiciones» (2001a: 219).

*ciudad* y, al mismo tiempo, han omitido la reflexión sobre sus efectos prácticos. Tratándose de discursos que, a diferencia de la hermenéutica filosófica o literaria, no tienen un fin en sí mismos sino que obedecen a una finalidad práctica, resulta paradójico que la formación jurídica se apoye en una técnica pedagógica —la clase magistral— en la que prevalece el estudio de la norma jurídica y su espíritu.

Términos como «democracia», «igualdad», «autonomía», «participación», conforman un lenguaje común a la Pedagogía y al Derecho. Sin embargo, la puesta en acto de estos conceptos requiere de prácticas concomitantes que permitan significarlos y constituirlos.

Si los abogados son producto de una formación en que la democracia es parte del enunciado pero no necesariamente de la vida universitaria, no resulta descabellado suponer que incluso en sus prácticas profesionales se vea reflejada esta disociación.

En referencia a esto, María Teresa Sirvent señala que se asume que un proceso democrático lleva implícito un proceso educativo para y en la vigencia y consolidación de una democracia [...]. El desafío se presenta en el logro de la necesaria congruencia entre las formulaciones de principios democráticos y los estilos tecnológicos imperantes en la vida cotidiana educacional.<sup>18</sup> (Sirvent, s. d.: 2-3)

Desde su origen, las prácticas pedagógicas han estado ligadas a los debates en torno a la relación universidad-sociedad y se han constituido en objeto complejo en tanto se procure entender esta relación en el contexto de los procesos de lucha por la producción e imposición de sentidos relativos a la universidad. De alguna manera se pone en cuestión el lugar de la institución, de los saberes que produce y hace circular, y de la relación con el otro que construye (Argumedo, 2002).

18. Cuando la autora menciona la palabra democracia expresa que está haciendo referencia a «un perfil de sociedad deseable que presenta las siguientes características: 1) es una sociedad esencialmente igualitaria y justa, social, económica y culturalmente hablando; 2) es una sociedad participativa, en cuanto todos, tienen el derecho a participar en todos los órdenes y todas las decisiones que afectan su vida cotidiana y que ofrece a sus habitantes ámbitos de participación; 3) es una sociedad autónoma, no dependiente» (Sirvent, s. d.: 1).

En esta dirección concebimos, concordantemente a lo expresado por Silvia Brusilovsky (1997), que resulta necesario articular la teoría y la práctica, en los procesos de formación de graduados universitarios, con sentido social crítico y encontrar estrategias institucionales para llevar a cabo esta propuesta. A esto podemos agregar que la institución también debe cuestionarse respecto a la formación de sus docentes, en consonancia con la misma propuesta.

En su trabajo, la autora trata dos principios de política universitaria que resultan centrales a la hora de abordar la problemática y profundizar nuestra reflexión teórica: el principio de democratización y el principio de demostración.

El primero alude tanto a la relación de la universidad con la sociedad, como a la vida interna de la institución. Allí, coloca como uno de los ejes de su proyecto lo que ha denominado «democratización epistemológica»,<sup>19</sup> el proceso por el cual se genera conocimiento científico y técnico con posibilidad de participación de la mayoría de la población en su construcción. La «democratización epistemológica» tiene así dos caras: la que reconoce la necesidad de que los sujetos populares participen en la construcción de conocimiento, y la que reclama que el conocimiento que se construya sea significativo para entender y resolver los problemas relativos a sus condiciones de vida material y simbólica.

Asimismo, este principio involucra a la democratización pedagógica, que constituye también una cuestión central de la política universitaria. Se plantea la necesidad de que la universidad trabaje hacia el interior de la institución, para que su tarea responda efectivamente a las necesidades reales del país. La enseñanza puede entenderse no sólo como un proceso técnico-metodológico de puesta en circulación de conocimientos, sino también como un proceso de construcción de sujetos sociales.

Con el concepto de «principio de demostración», se coloca en el centro del debate una concepción para la evaluación de lo que hoy se

19. «Recíprocamente, los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos: es por eso que una investigación sobre el poder en el campo científico podría comprender sólo cuestiones de tipo epistemológico» (Brusilovsky, 1997: 6).

llama calidad, factibilidad e impacto social del conocimiento; se propone una discusión respecto de qué criterios privilegiar a la hora de producir conocimiento y evaluarlo.

En el caso de la formación jurídica, estos dos principios adquieren una gran importancia, pues el Derecho y la labor de los intérpretes autorizados —es decir, quienes poseen competencia jurídica, que son quienes pueden polemizar sobre qué es Derecho y qué no, a diferencia de los profanos que se encuentran fuera del juego (Bourdieu, 2001)— resulta de vital trascendencia a la hora de sostener o desplazar el *statu quo*, pues cada práctica jurídica y pedagógica muestra el estado de las relaciones de fuerza que subyacen a la interpretación del Derecho y de la *realidad* a la que se aplica, de conformidad al uso del lenguaje y la definición de los problemas sociales a los que debe brindar solución.

El Derecho tiene el poder de conferirle *existencia* a las cosas nombradas —Bourdieu habla de su carácter performativo, al mencionar el poder simbólico que subyace a la sentencia judicial—, y a su vez de *dar forma* a la vida social, al encontrarse dentro de su competencia la *puesta en forma* de aquello que se considerará regular, en regla y por tanto legitimado por el Estado. Es decir, los funcionarios autorizados de interpretar el Derecho Estatal construyen el criterio de demarcación entre lo que será considerado legal e ilegal.

En este marco operan lemas o juicios implícitos que se combinan con metáforas privilegiadas, de las que participan el discurso pedagógico y el jurídico. A las históricas, heredadas del biologicismo,<sup>20</sup> trasuntadas en prenaciones sobre los sujetos pedagógicos como *tabulas rasas*, pero positivas en cuanto a sus potencialidades, las sucede la visión universitaria actual más extendida sobre los alumnos, la cual recae en lemas cosificados sobre «la mala formación de base» o «la falta de interés». Como señala Tenti Fanfani (2007), la ideología del desinterés ha sustituido a la ideología de la naturaleza de la inteligencia o de los dones naturales en las representaciones de los docentes sobre los alum-

20. Ejemplo de ello son las expresiones «los jóvenes son como esponjas que absorben todo lo que se les da», «hay que regar pacientemente como a las plantas», y otras.

nos y contribuye a la construcción de determinadas expectativas y respuestas en tal sentido (por ejemplo, las profecías autocumplidas).

A su vez, en el discurso jurídico sobresalen como lema-imagen la primacía del Derecho Privado y sus categorías y la proyección de un modelo privilegiado de Abogacía litigante y confrontativa, desentendida de otros modelos profesionales más cercanos a la resolución pacífica de conflictos (con métodos como la mediación), o de la investigación y extensión universitaria. Predomina una cierta imagen acerca de las posibilidades del ejercicio profesional de modo que la educación «predestina» en parte el campo profesional con un modelo que establece jerarquías –simbólicas y materiales–. Así, la Abogacía, al ser una profesión liberal, subordina el ejercicio profesional a la captación de recursos; esto implica un problema en países donde la distribución de la riqueza es notoriamente desigual, ya que el capital jurídico y cultural se concentra en torno a los sectores más ricos de la economía, y tal subordinación va en desmedro de los sectores que no poseen recursos, como es el caso de los reclamos por la vulneración de los derechos humanos en el campo popular (Bianco y Marano, 2008).

## La formación de abogados y la tensión entre reproducción y cambio social

Volvemos al cuestionamiento sobre cuál es la relación entre educación y Derecho. Hay una conexión histórica y política, vinculada al proyecto de la modernidad occidental, de la mano del Estado moderno y el discurso liberal, que explica una concepción acerca del orden social y de los individuos. No se trata de pensar a ninguno de los dos como objetos que tienen una esencia, un deber ser definido *ahistóricamente*, sino de considerar que en ambos conviven –en tensión– la tendencia hacia la reproducción y hacia el cambio. Por eso son prácticas políticas: tanto en la educación como en el Derecho se juega permanentemente la subversión o no de las cosas tal como están dadas.

Si acordamos en que el Derecho es una práctica social compleja, a la que se le otorga significado en interacción (Beloff y Saba, 2005), no es posible desentrañar un sentido de la norma jurídica escindido del momento histórico en que dicha norma se crea, aplica, elude, modifi-

ca, o enseña.<sup>21</sup> En el caso de la educación sostenemos lo mismo: la función que efectivamente cumple cada proceso educativo se define en dicha tensión entre reproducción y cambio; y esto se relaciona directamente con el proyecto pedagógico-político en el que se enmarcan las prácticas.

Si retomamos la cuestión de la masividad y la heterogeneidad<sup>22</sup> de los alumnos como puntos problemáticos; y de cómo a partir de esas dos ideas podemos observar la forma en que la enseñanza y el Derecho están siendo concebidos y puestos en práctica, también se aclara la importancia que la Facultad le ha dado a su función evaluadora. Al presentarse a la masividad como aquello que impide una educación de calidad y un desempeño docente adecuado, la Institución parece optar por la evaluación como práctica que permite *lidiar* mejor con la *masa* de alumnos; aunque en realidad los mismos testimonios de los profesores señalan que lo engorroso de los exámenes surge, justamente, de la cantidad de alumnos. En consecuencia, podemos suponer que se separa a la enseñanza de la evaluación, ya que, ¿por qué atribuirle una connotación negativa a la enseñanza masiva y no a la evaluación masiva?

La imposibilidad de percibir a las prácticas pedagógicas individuales como parte de un proyecto institucional, dificulta el diálogo entre las necesidades sociales del contexto latinoamericano y el proyecto educativo que se sostiene y se pone en juego en la carrera de Abogacía de la UNLP. La relación dialéctica entre prácticas y proyecto educativo no aparece de manera consciente, y ello se refuerza al enfatizar la neutralidad y universalidad desde el discurso jurídico, así como la igualdad de

21. «Este estudio involucra cómo crean, por qué aplican, derogan o eluden en su vida social esas normas, y cómo se relacionan en la conducta tales normas creadas, aplicadas derogadas o eludidas con otros sistemas normativos que también guían la acción humana; tiene por tanto una dimensión histórica de análisis y otra funcional o sistémica, respecto del ordenamiento jurídico en la vida social» (Fucito, 1999: 26).

22. Preocupa la heterogeneidad entre los alumnos, las «diferencias de nivel» y de intereses: hay un anhelo de trabajar con grupos más «homogéneos», y un lamento por no contar con el «material humano apto». Pero también parece preocupar la heterogeneidad generacional; las diferencias entre sus «yo alumno» y los alumnos actuales y reales. Los alumnos no son lo que deberían ser porque no cumplen con el lugar que les asigna un modelo institucional que los precede (Bianco y Carrera, 2006).



oportunidades desde el discurso pedagógico. La negación de intereses políticos en juego se sustenta por medio de un discurso científico-jurídico disociado de los intereses concretos que en algunos casos tutela y en otros desconoce. Esta lógica de funcionamiento impide, desde nuestra perspectiva, cualquier cuestionamiento o argumentación al respecto. La ausencia de teorías acerca de la justicia, de debates que den cuenta de la ética implicada y de las valoraciones subyacentes, propicia la reproducción de los intereses dominantes.

En términos históricos, podemos destacar que la UNLP, específicamente, nació con un espíritu científicamente innovador pero socialmente conservador en relación a la extensión de la enseñanza. Esto se tradujo en un proyecto que apuntó «al cientificismo como medio para impulsar el desarrollo de la nación y a una educación de elite como garantía de mantenimiento del orden a través de la restricción de ingreso al ámbito de la ilustración» (Demarche y otros, 2003: 29).

La FCJyS es un ejemplo en este sentido. A principios del siglo xx, y en plena consolidación del Estado, el proyecto de Joaquín V. González para la Institución se ubicó en

la exigencia de calidad en la formación del material humano del que requería la nación. [Él y sus colaboradores] eran conscientes de la abundancia de abogados profesionales, y por lo tanto, su pretensión innovadora consistió en la preparación de jueces ilustrados, legisladores hábiles y juriconsultos capaces de perfeccionar las ciencias del derecho. (Demarche y otros, 2003: 9)

Resulta de especial interés aquí considerar algunos aspectos que caracterizaron las inquietudes de quienes participaron en la creación de la Facultad y de la carrera de Abogacía, y que hoy siguen constando entre los temas de debate. Nos referimos a las discusiones entabladas en los momentos fundacionales sobre el régimen de asistencia, que funcionó como mecanismo de inculcación moral, y sobre la política de ingreso y evaluación, en tanto mecanismo de clasificación social y educativa. En el seno de estos debates existen algunos núcleos problemáticos subyacentes a los mecanismos mencionados, y a los que éstos pretendían atender: el control del crecimiento en el número del alumnado y de la heterogeneidad de los estudiantes. En respuesta al primero se resolvió, desde los inicios, establecer restricciones al cupo de alumnos



por curso; y respecto al segundo se determinó la implementación de un examen de ingreso eliminatorio. Estos dispositivos:

pueden ser vistos como elementos que dan cuenta de la particular relación entre el elitismo y el cientificismo. No sólo son necesarios cursos restringidos para llevar adelante el nuevo método de formación, sino que se intenta evitar la masificación propia del profesionalismo. (Demarche y otros, 2003: 27)

Consideramos que es factible relacionar las características del proyecto fundacional de la UNLP y la FCJyS con el que delinear las prácticas en la actualidad: en el espíritu original se trata de una formación cientificista elitista para los que poseen méritos para recibirla, ya, en ese marco, la masividad y las características de los alumnos se presentaban como problema. Y nos interesa hacer notar que éstos, como vimos, eran tanto problemas entonces como lo son ahora.

## Reflexiones finales

Hemos intentado mostrar algunas líneas de conexión entre las prácticas de enseñanza en la Facultad y la función social de la Universidad, a partir de la idea de que aquéllas, ya sea las que tienen lugar en las aulas de la Facultad de Derecho, como las que asumen la forma de decisiones jurídico-institucionales, tienen efectos de construcción social.

Al analizar los interrogantes y situaciones que la institución universitaria asume como problemas –si los presos deben o no asistir a la Facultad,<sup>23</sup> si la Universidad debe o no establecer restricciones de ingreso o reducción de la masividad, si los docentes deben o no dar clases magistrales debido a lo masivo de los cursos–, consideramos de vital importancia no limitarnos al planteo de soluciones inmediatas. Al contrario, sostenemos con Bourdieu, entre otros, que «más que tratar de responder a la pregunta de manera científica, hay que

23. Analizamos esta situación en un trabajo específico, titulado «Las cárceles de la universidad». Presentado en el IV Congreso Nacional de Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. La Plata, septiembre de 2007.

tratar de hacer la ciencia de la pregunta misma; hay que tratar de analizar las condiciones de aparición de este tipo de interrogación» (1990: 278-279).

En ese sentido, queremos llamar la atención respecto de cuáles son estas preguntas y, por ende, la construcción de los problemas y las reflexiones en torno a ellos, que quedan fuera cuando la disyuntiva se plantea en aceptar o no la masividad. Pensamos que, al sostener que la calidad de la enseñanza se encuentra indisolublemente ligada a la selección y su depreciación ligada a la inclusión, se omite o se evade la pregunta por las prácticas de enseñanza que la Institución sustenta, se centra el problema sobre los alumnos —que «son muchos» o «son pasivos»— y se naturalizan los modos que la Facultad adopta para formarlos; formas que, sostenemos, son parte constitutiva de la función social que efectivamente cumple la Universidad y que, lejos de ser inevitables, constituyen decisiones y forman parte de las estrategias concretas que llevan a cabo los actores en la Institución.

Para abordar la reflexión y la acción que permita transformar la realidad institucional, resulta indispensable una perspectiva crítica asociada a la interdisciplinariedad. Por un lado, en el caso del Derecho, el aislamiento disciplinario ha sido reforzado por el formalismo jurídico que, al difundir eficazmente la creencia en la separación entre el campo jurídico y los demás —por ejemplo el político y el económico—, ha desalentado o desacreditado la indagación de las conexiones con el campo social basada en herramientas de análisis tomadas de distintas disciplinas. Es necesario, en cambio, sumar la posibilidad de construir con los otros, la necesidad de agregar miradas y, por ende, actores que posean tradiciones disciplinares diferentes y, por tanto, repensar y reelaborar colectivamente nuestras imágenes acerca del Derecho y su enseñanza.

Por otra parte, la perspectiva crítica alude al empeño consciente por cuestionar los fundamentos de las formas jurídicas y sociales dominantes con el fin de impulsar prácticas e ideas emancipatorias dentro y fuera del campo jurídico.

Estos esfuerzos deberían seguir una estrategia en dos tiempos (García Villegas M. y C. Rodríguez, 2003), en la cual se encontraría el desafío de los estudios interdisciplinarios críticos sobre el Derecho.

Un momento deconstructivo que consistiría en analizar los fundamentos de las prácticas jurídicas dominantes que sirven para reproducir

el *statu quo*, tales como la creencia en la neutralidad del Derecho, difundida por el formalismo y las concepciones minimalistas de los derechos humanos y maximalistas de las reglas del juego del mercado, en las que se basan las reformas neoliberales del Derecho en la región.

Un segundo momento, que llamaremos constructivo, permitiría que los estudios críticos, nos brindaran marcos adecuados para proponer prácticas, instituciones y formas de pensar concretas que encarnarían valores de compromiso e inclusión social y que representarían alternativas viables de acuerdo al estado de cosas existente.

## Bibliografía

- Argumedo, Manuel y otros, «Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de la extensión universitaria en la UNLP», en Krotsch, Pedro (organizador), *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, FLACSO Argentina y Al Margen, 2002.
- Batista, Alejandro, «Problemática del ingreso a la Universidad. La experiencia en la carrera de Abogacía en la UNLP», en I Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- Beloff, Mary y Roberto Saba, «Presentación de la colección» en Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta. El primer derecho*. Buenos Aires, Ad-hoc, 2005.
- Berisso, I., C. Bianco y F. Demarche, «Primer año en capilla: encuesta a los alumnos», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, UNLPam, 2004.
- Berisso, I., C. Carrera y F. Demarche, «El curso introductorio a la carrera de abogacía de la UNLP. La visión de los docentes», en Actas del VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- Bianco C., I. Berisso y F. Demarche, «Primer año en capilla, lo que dicen las normas y lo que opinan los profesores», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 2004.
- Bianco, C. y C. Carrera, «Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de dere-

- cho», en Actas del VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, UNLP, 2006.
- «La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP», en *Anales, Año 5, N.º 38*, Avellaneda, La Ley, 2008.
- Bianco, C. y G. Marano, «La formación de los abogados y la lucha por el derecho. Apuntes para la vinculación entre la constitución del campo jurídico en el contexto latinoamericano y la enseñanza del derecho. El caso de la FCJyS de la UNLP», en Actas del IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2008.
- Birgin, Alejandra y P. Pineau, «Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente», en *Cuadernos de Educación*, Serie de Formación Docente N.º 2, 1999.
- Bourdieu, Pierre, «El campo científico», en *Redes. Revista de estudios sociales de la ciencia*, Centro de Estudios e Investigaciones Universidad Nacional de Quilmes, publicado originalmente en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N.º 1-2, 1976.
- «El racismo de la inteligencia», en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo-Conaculta, 1990.
- «Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social» y «La fuerza del derecho», en Bourdieu, P., *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Editorial Desclée, 2001a.
- El sentido práctico*, Buenos Aires, Taurus Humanidades, 2001b.
- Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Brusilovsky, Silvia, «Recuperando una experiencia de Democratización Institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966)», ponencia presentada en el Segundo Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria, 1997.
- Cardinaux, Nancy y C. Bianco, «La carrera docente en la FCJyS de la UNLP», en Cardinaux, N., L. Clérico, A. Molinari y G. Ruiz, *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2005.
- Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

- Carrera, Cecilia y C. Bianco, «Aportes para pensar conexiones entre las prácticas de enseñanza del derecho y las funciones sociales de la universidad pública», en Actas del VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2007.
- «Las cárceles de la Universidad», ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Derecho, La Plata, UNLP, 13 al 15 de septiembre, 2007.
- Castorina, José Antonio (coordinador), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Demarche, F., C. Bianco e I. Berisso «Primer año en capilla: descripción a partir de las actas», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa, 2004.
- Demarche, Florencia y otros, «Un castillo construido sobre la arena: la disolución de un proyecto científico de elite», trabajo inédito, 2003.
- Fucito, Felipe, *Sociología del Derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*, Buenos Aires, Universidad, 2.ª edición actualizada, 1999.
- García, Villegas, M. y C. Rodríguez (editores), *Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos y Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales, 2003.
- Gargarella, Roberto, *El Derecho a la protesta. El primer derecho*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
- González, Manuela y Nancy Cardinaux (directoras), *El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, Proyecto de Investigación acreditado y subsidiado por UNLP J076, (2005-2007, prorrogado a 2008).
- Guber, Rosana, *Etnografía: método, enfoque y reflexividad*, Buenos Aires, Norma, 2001.
- Kennedy, Duncan, «La educación legal como preparación para la jerarquía», en *Academia*, Año 2, N.º 3, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2004.
- Lista, C. y A. M. Brígido, *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum*, Buenos Aires, Galerna, 1990.



- Sirvent, María Teresa, «Democracia y Educación: una perspectiva cultural sobre el caso argentino», mimeo, s.d.
- Tyack, D. y W. Tobin, «The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?», en *American Educational Research Journal*, volumen 31, N° 3, Standford, 1994.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1982.
- Tenti Fanfani, Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.



## CAPÍTULO VIII

### El proceso de evaluación y la acreditación de los estudios superiores de Derecho

*Guillermo Ruiz*

Esta sección se dedicará a algunas consideraciones teóricas acerca del concepto de evaluación y sus implicancias en la educación formal. Eso nos obliga, en primer lugar, a tener en cuenta los diferentes modelos teóricos y técnicos que se han desarrollado en torno a la evaluación de las actividades educativas. En segundo lugar se requiere elucidar el término de calidad en educación, ya que las acciones de evaluación de los sistemas de educación formal que se han desarrollado en los países occidentales en las últimas décadas han estado enfocadas al rendimiento académico y a los docentes de los diferentes niveles y ciclos de la enseñanza pero sobre todo al nivel universitario en particular.

#### **Las implicancias de la evaluación en la educación. Consideraciones teóricas**

Como definición básica se puede sostener que la evaluación implica una actividad sistemática de búsqueda de información sobre un programa educativo en particular para producir un juicio de valor



sobre él. Es un procedimiento multifacético que incluye distintas acciones, según se trate el objeto sobre el cual se deba establecer un juicio de valor o decisión: su intención primaria es poder hacerlo sobre los programas, instituciones o sistemas en los cuales las personas participan ya sea como alumnos, docentes o administradores, entre otros posibles roles. Desde el origen de los sistemas formales de educación, ha estado asociada con la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes o la certificación de sus saberes.

Pueden marcarse tres elementos comunes presentes en toda evaluación como actividad sistemática: recolección y análisis de datos –procedimiento–, determinadas valoraciones que sirven de base al proceso en su conjunto –valores–, y un grupo de finalidades específicas que influyen en la provisión de los resultados de la misma, así como en la información que ha sido consignada en el desarrollo del proceso –usos de la evaluación– (Alkin y House, 1992).

Dentro del campo de la educación constituye uno de los conceptos sobre los que más trabajaron los especialistas de la didáctica, los planificadores de las políticas educativas y, por supuesto, los docentes de todos los niveles. Fruto de un amplio desarrollo conceptual y de la investigación didáctica y de la psicología educacional, la evaluación ha llegado a constituirse en uno de los temas más importantes del debate pedagógico contemporáneo, ya sea que se refiera a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, a la de los programas e instituciones educativas o bien a la de las políticas educativas y de los sistemas de educación, tanto en los planos locales, regionales, jurisdiccionales como nacionales. Si bien su importancia social es muy alta, su interpretación resulta compleja.

De todos modos, es importante tener en cuenta que en la base del debate pedagógico, e incluso político, en torno de la evaluación, se encuentra la de los aprendizajes de los estudiantes. Más allá de que se juzgue la pertinencia de una carrera de Ingeniería Civil o la actualización de la formación de los docentes de Lengua para la educación básica, siempre se hace referencia en última instancia a qué aprenden los estudiantes y a cómo lo hacen. Consiguientemente, es importante tener en cuenta que la evaluación de los aprendizajes se encuentra indisolublemente asociada con la enseñanza y el aprendizaje, por lo que no es posible hablar de ella sin hacer referencia a dichos procesos. Así, una condición que deben cumplir los programas de evalua-

ción es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas (Camilloni, 1998). Ello permitirá que se conviertan en juicios de autoevaluación no sólo para los estudiantes y los docentes implicados directamente en estos procesos, sino también para las autoridades institucionales y del sistema de educación.

En general, una crítica que se ha realizado es que la actitud evaluadora ha cambiado el interés por «conocer» por el interés «por aprobar», de modo que, en la educación formal, se estudia más *para aprobar* más que *para aprender* (Litwin, 1998). Este problema, ha llevado a conceptualizar a la evaluación como «lugar de inversiones», en la medida en que el examen se ha constituido en un instrumento que permite invertir los problemas sociales en problemas pedagógicos, por lo que estos últimos pierden rigurosidad en su análisis conceptual. De esta forma el debate de la evaluación se torna una cuestión técnica (Díaz Barriga, 1993).

Asimismo, el tema de la evaluación ha sido atravesado por una serie de suposiciones que llevan a pensar que es posible *medir* los aprendizajes en el mismo momento en que transcurren y que es factible la construcción de situaciones *ad hoc* para hacerlo. Sin embargo, la psicología educacional y las investigaciones en el campo de la didáctica han demostrado que todo aprendizaje requiere de tiempos de consolidación en los que los contenidos enseñados puedan ser relacionados con otros, lo cual puede ocurrir, incluso, en contextos externos al escolar, fuera del horario de las clases y cursos, y en tiempos diferentes a los previstos en la programación que desarrolla el docente y que están pautados por las instituciones en función de las políticas educativas.<sup>1</sup>

1. Además del trabajo de P. Perrenoud (2001), pueden consultarse, también, los siguientes trabajos de investigación de la psicología cognitiva aplicada al campo de la educación o bien trabajos propios de la didáctica que abordan estos temas: Camilloni (compilador), *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2003; Gardner, *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995; Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, de la Torre, 1997; Mercer, N., *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1997; Resnik y Kloper, *Curriculum y cognición*, Barcelona, Gedisa, 1996.

Ante este escenario, con el predominio de esta forma de concebir a la evaluación —como el estímulo más importante del aprendizaje—, lo más apropiado sería que los docentes pudieran entenderla como lo que básicamente es: un proceso que permite generar información para tomar decisiones, emitir valoraciones respecto de la propuesta de enseñanza en curso. Desde este enfoque, la misma podría ser una cuestión secundaria para informar sobre los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que los docentes pudieran recapacitar sobre su propuesta de enseñanza (Litwin, 1998).

En lo que atañe a las relaciones entre la evaluación y la programación educativa, resulta necesario tener presente que la primera constituye uno de los componentes de la segunda.<sup>2</sup> Como ya se dijo, es un proceso por el cual se releva, de manera sistemática, información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sus resultados. Ésta es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas según el tipo de estrategia adoptada respecto a la calificación y promoción de los alumnos, entre otras cuestiones relativas al proceso educativo en su conjunto. De esta forma, además de responder a la exigencia de calificar y promocionar a los estudiantes, la evaluación constituye, a la vez, un mecanismo de regulación interno de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, en el momento del diseño de la programación, es necesario realizar previsiones, sobre el modo de obtener y juzgar información referida tanto a la marcha del proceso como a los resultados, que resulten consistentes con la propuesta de enseñanza planteada. Por consiguiente, en lugar de constituir un momento externo del proceso en la representación de los estudiantes y de los docentes, la evaluación se integra al conjunto de tareas previstas en función de propósitos específicos. Forma parte, pues, del proceso de programación didáctica y debe servir para que los estudiantes tomen conciencia de los aprendizajes realizados y para que los docentes puedan analizar e interpretar el efecto que han tenido sus estrategias de enseñanza (Litwin, 1998). No debe-

2. Véase, al respecto, Ruiz y Tenutto (2008).

ría ser pensada como última instancia del proceso educativo, tampoco como una acción permanente, sino como una intervención oportuna para que los docentes puedan generar información válida sobre el mismo. Por esto último es importante que transcurra de manera simple y en los momentos adecuados, y para ello debe apelar a múltiples instrumentos en función de los contenidos y de las estrategias empleadas para enseñarlos, con materiales interesantes, desafiantes y motivadores para los alumnos.

La evaluación se vuelve un recurso indispensable para el mejoramiento de los procesos de los cuales es subsidiaria: la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo de este último, base del trabajo docente y de la educación en su conjunto. En estas tareas el papel del educador es sumamente importante ya que debe tener información coherente y fiable acerca de la naturaleza de la enseñanza como actividad y de sus finalidades, del aprendizaje, de las características de sus estudiantes y de los conocimientos que debe enseñarles (Camilloni, 1998). Entran sin duda en juego sus propias ideas y también la información que posee sobre lo que está sucediendo con sus alumnos, como individuos y como grupo de una clase en una institución educativa y dentro de un sistema educativo –regulado por el Estado de diversas y múltiples maneras–. Ahora bien, para que la evaluación de los aprendizajes tenga sentido y resulte útil, el docente cuenta con un conjunto de instrumentos que le permiten juzgar diferentes aspectos de los aprendizajes de sus estudiantes, pero para que ello ocurra deben resultar pertinentes respecto de las actividades y componentes que integran el proceso educativo en cuestión. Los sistemas de calificación de los aprendizajes y los regímenes de promoción de los alumnos constituyen componentes esenciales de los programas de evaluación que se utilizan en la educación formal y ejercen efectos normativos sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que suelen operar como determinantes de las prácticas pedagógicas. Por ello es preciso trabajar de manera integral sobre la enseñanza y la evaluación ya que, como se ha dicho, la última es subsidiaria de la primera.

En este sentido, es indispensable que existan criterios que permitan construir los juicios de valor derivados del proceso de evaluación y que posibiliten al docente juzgar la información, sistemáticamente recogida, referida a los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, la primera operación que se efectúa cuando se evalúa, es la recolección



sistemática, ordenada y lógica de información referida al objeto evaluado. La segunda, es el análisis e interpretación de dicha información. Cuando se la interpreta, se concluye el proceso de evaluación, lo que conduce a la construcción de los juicios de valor que dan cuenta de la función didáctica del mismo dentro del proceso educativo (Camilloni, 1998). La cuestión de la selección de criterios es muy importante, dado que las evaluaciones deben hacerse teniendo en cuenta el proyecto educativo institucional o estándares homogéneos para todas las instituciones cuando se trata de programas de evaluación del sistema educativo. Estas serían dos de las cuestiones problemáticas ya que es característico que los resultados dependan de quiénes y cómo evalúan.

Algunos autores señalan, precisamente, que uno de los problemas en estas operaciones es el de la construcción de los criterios con que se juzgan las actividades objeto de la evaluación (Litwin, 1998). Los criterios de evaluación son los que facilitan, a su vez, la construcción de los juicios de valor y permiten la ulterior mejora de las prácticas pedagógicas involucradas, en función del fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos. Los criterios son, así, recursos que permiten evaluar las experiencias de los estudiantes y se elaboran sobre la base de las experiencias docentes. De allí su carácter relativo, en función de cada grupo de alumnos, de cada alumno, de los contenidos puestos en juego y de las prácticas desarrolladas para enseñarlos. Los criterios de evaluación son recursos que poseen los evaluadores para reconocer el valor de las actividades objeto de la evaluación (Litwin, 1998). Son externos al programa de evaluación y son múltiples, en función de los propósitos de la enseñanza entre los actores involucrados en las diferentes instancias en las que se desarrollan los procesos de educación formal: los propósitos del docente pueden coincidir o no con los de su institución y los de ésta pueden cuestionar o no respetar estrictamente los de la jurisdicción; los de esta última, a su vez, pueden no coincidir con los objetivos de la política educativa nacional. Ello torna muy dificultoso la construcción de criterios de evaluación coherentes entre cada una de ellas, se pueden así encontrar criterios generales, derivados de las normativas nacionales o globales para el sistema, pero también muchos particulares de cada institución y de cada evaluador.

Lo que aparece así como particularmente crítico es la validez de los instrumentos de evaluación empleados si no es factible validar los criterios que enmarcan las decisiones relativas a su utilización. Un instrumento de evaluación es válido cuando permite evaluar lo que pretende. Su validez se encuentra directamente afectada por factores tales como el grupo de estudiantes, los contenidos enseñados, las circunstancias pedagógicas, sociales, temporales y políticas en las que se desarrollan los procesos educativos. Por ende, la validez de un instrumento es siempre relativa a su pertinencia en función de los propósitos de la enseñanza –de la cual, insistimos, la evaluación es subsidiaria– y del contexto específico de la aplicación de dicho instrumento. Existen diversas clases de validez implicadas en la utilización de los instrumentos de evaluación y que permiten evaluar, justamente, su adecuación a lo que se pretende evaluar. Entre ellas se encuentran: la validez de contenido, la validez predictiva, la validez de construcción, la validez de convergencia, la validez manifiesta, la validez de significado y la validez de retroacción (Camilloni, 1998).

Por su parte, los juicios de valor implicados en las evaluaciones son generados básicamente de dos maneras: según los estados afectivos de los evaluadores –agrado o desagrado del objeto de la evaluación, ideas previas, valoraciones sobre sus observaciones, entre otros– o como producto de una elaboración rigurosa de la información sistemáticamente recolectada. De todos modos, en la apreciación del trabajo de los evaluadores se evidencia que suelen ponerse en juego ambas a la hora de producirlos.

Finalmente, un aspecto esencial que atraviesa todo el proceso de desarrollo de un programa de evaluación está dado por la utilidad de sus resultados. Si éstos no son útiles para los usuarios –docentes, estudiantes, autoridades institucionales, autoridades del sistema de educación–, entonces la confiabilidad y practicidad de los instrumentos empleados no tendrán mucha relevancia. Como ya se mencionó, la validez es relativa a los criterios y éstos, a su vez, son variados según los diferentes usuarios y afectados por el programa de evaluación. Precisamente, los usuarios implicados en los procesos de evaluación en cuestión son los que deben encontrarle la utilidad a sus resultados y los únicos que pueden definir sus usos.

## Evaluación de los aprendizajes y evaluación de políticas educativas: consideraciones según los diferentes enfoques

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los temas sustantivos del debate didáctico, motor de diferentes enfoques y, a la vez, parte constitutiva de las diversas visiones acerca de la enseñanza. Sin embargo, es una de las actividades fundamentales no sólo del servicio educativo, sino de todos los servicios profesionales, ya que estos últimos deben someterse periódicamente a ella como parte de sus tareas en pos, precisamente, de satisfacer las demandas de sus usuarios. En general, este procedimiento, propio de los países como los Estados Unidos, es desarrollado por las mismas corporaciones de profesionales, pero también por agencias gubernamentales para una mayor confiabilidad. Asimismo, la educación formal, en todos sus niveles, es sometida a este tipo de evaluación del sistema y esta tarea tiene antecedentes históricos de larga data, sobre todo en los EE. UU.

De acuerdo a la definición previamente señalada, la evaluación es un proceso de recolección sistemática de información para emitir un juicio de valor y tomar decisiones. Podría agregarse a esta definición de la evaluación como política pública que, en función de las circunstancias en que transcurra, ésta puede ser, o no, legítimamente comparativa. Por ejemplo, antes del inicio del proceso de evaluación cabría realizar una comparación entre los servicios por los que se puede optar; también podría efectuársela luego de la utilización del servicio, o, incluso, podría ser periódica a fin de dar lugar a la mejora del mismo. Por otro lado, podría no realizársela durante el proceso de ejecución o desarrollo del servicio de modo que pueda concentrarse mejor en el resultado (Alkin, 1990).

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation de los EE. UU., integrado por organizaciones y asociaciones profesionales, sostuvo que la evaluación constituye la opinión sistemática obtenida acerca del valor o el mérito de un objeto que es «enjuiciado» (1981). También en esta definición aparece claramente que la evaluación tiene como marco de referencia una escala de valoraciones que será más o menos objetiva en función de los criterios con los cuales se construya. Con este fin, Stufflebeam y Shinkfiel (1987) han señalado varias fuentes para la construcción de los criterios de la evaluación:

- las expectativas de los usuarios;
- el mérito o excelencia del servicio objeto de la evaluación;
- la validez potencial de ese servicio objeto de la evaluación, o sea, cuán necesario resulta;
- la viabilidad, es decir, si el servicio evaluado consume más recursos de los necesarios, si resulta oneroso o bien si su prestación genera más problemas que soluciones;
- la equidad del servicio: su cobertura y alcance para diferentes grupos sociales, en diferentes contextos geográficos.<sup>3</sup>

En los EE. UU. se han elaborado una gran cantidad de enfoques relativos a la evaluación, muchos de los cuales están estrechamente relacionados con el campo de la didáctica y de la psicología. Estudiarlos resulta una actividad necesaria pero a la vez muy abarcadora. Por eso, se hará aquí mención solamente de aquellos enfoques clásicos y que hayan sido desarrollados durante el período de referencia de este trabajo. Si partimos de la definición de Stufflebeam y Shinkfield, quienes sostienen que la evaluación supone el estudio planificado, dirigido y sistemático orientado a ayudar a determinados sectores involucrados –clientes, usuarios, administradores– a «juzgar y/o perfeccionar el

3. El concepto de equidad, aplicado a la evaluación de servicios sociales como el educativo, es muy complejo. Los autores se diferencian en sus definiciones en función de sus disciplinas, por ejemplo, desde una perspectiva sociológica, Kellaghan (1982) señala siete indicios de equidad que darían cuenta del principio de igualdad: el servicio debe estar pensado para toda la población; todos los sectores sociales deben tener el mismo tipo de acceso; debe haber una participación equivalente en la utilización de los servicios; el rendimiento educativo en cuanto al egreso (nivel de logro) no debería diferenciarse entre los diferentes sectores; los conocimientos exigidos en cada nivel tampoco deberían distinguirse sustantivamente entre los diferentes grupos sociales; las aspiraciones sobre graduación y logro también deberían ser equivalentes; el sistema educativo debería producir resultados similares que tendieran al bienestar general de la población.

Por otro lado, desde el Derecho, Bravo sostiene, a propósito de la distinción entre los principios de gratuidad y equidad de la educación pública, que la equidad consiste en que «la real igualdad de oportunidades para grupos con muy distintos capitales culturales requiere asignar más recursos y prestar una atención especial a los grupos cultural y socialmente más pobres... cuando la gratuidad no basta para garantizar la igualdad de oportunidades en el tránsito del alumno a lo largo del sistema, el Estado debe proveer a aquellos que lo necesiten medios suficientes para acceder a la educación y permanecer en ella, transitando satisfactoriamente cada uno de los niveles» (2005: 104).



mérito de un objeto» (1995: 70), podemos diferenciar, en principio, tres grupos de modelos de evaluación. Las *pseudoevaluaciones* o evaluaciones realizadas para provocar un determinado punto de vista u opinión en algunos sectores de la sociedad, más allá del valor de lo evaluado. Las evaluaciones planteadas a partir de *cuasi-evaluaciones* de cuestiones específicas, que pueden o no cumplir el juicio de valor del objeto evaluado. Por último, las *verdaderas evaluaciones* que son aquéllas concebidas para establecer un juicio de valor o el mérito del objeto o evaluado.

Entre los diferentes enfoques de investigación en evaluación en los EE. UU., encontramos estudios clásicos como los referidos a la evaluación *orientada hacia los objetivos* propios de la tradición iniciada por Ralph Tyler, o como el *análisis de sistemas*, o la *planificación evaluativa* de Lee Cronbach, también la *evaluación orientada hacia el perfeccionamiento de los sistemas* según los trabajos de Daniel Stufflebeam, o el *método evaluativo orientado hacia el consumidor* de Michael Scriven, por citar sólo algunos de los importantes trabajos teóricos y de aplicación en el campo educativo que se han desarrollado en las universidades norteamericanas a partir de 1940.

Consideramos oportuno presentar una síntesis de algunos de estos enfoques, ya que han contribuido al desarrollo teórico y político de la evaluación. Destacaremos sus aportes y describiremos sus alcances y limitaciones conceptuales y, también, cuando corresponda, sus efectos en el terreno de las políticas educativas que habían promovido sus utilizaciones.

## 1. El método de la evaluación orientada hacia los objetivos

Los especialistas en didáctica, en evaluación en particular, consideran como trabajo inaugural de la evaluación educativa, en cuanto especialidad profesional con incidencia tanto en el plano escolar como en el de las políticas educativas, a la obra *Appraising and recording student progress*, de Ralph Tyler, publicada en el año 1942 (Smith y Tyler, 1942). Aquí se presentó el primer método sistemático de evaluación educacional, aplicado en el marco de una investigación desarrollada durante los años treinta y principios de los cuarenta, en el

*eight-year study* de la Universidad del Estado de Ohio.<sup>4</sup> Hasta ese momento evaluación había sido equivalente a valoración, se había centrado, básicamente, en los logros alcanzados por los estudiantes.

Tyler planteó un modelo de evaluación que contemplaba otros componentes del proceso educativo, como los planes de estudios, los objetivos de la enseñanza o los refuerzos, y propuso, a su vez, definir y clasificar con claridad los objetivos, de modo que pudieran medirse y dieran cuenta del rendimiento del alumno.<sup>5</sup> Dicha definición constituiría la etapa inicial del proceso de evaluación, el que apuntaría así a determinar la congruencia entre los objetivos de la enseñanza y las operaciones y los rendimientos demostrados por los estudiantes. El procedimiento para realizar evaluaciones era, según Tyler, el siguiente:

- establecer objetivos con precisión y claridad;
- clasificar esos objetivos ordenadamente;
- relacionar esos objetivos con comportamientos asociados con o bien derivados de ellos;
- establecer condiciones en las cuales fuera posible medir el alcance de esos objetivos;
- desarrollar técnicas de medida del alcance esos objetivos;
- recopilar los datos, que en el caso de la evaluación educativa debían hacer referencia al rendimiento académico de los estudiantes;
- comparar los datos obtenidos, los resultados de la evaluación, con los objetivos de comportamiento que previa y claramente habían sido definidos.

4. En esta investigación, que se desarrolló entre 1933 y 1941, se proponía examinar el nivel de efectividad de determinados currículos y estrategias didácticas (renovadoras de las tradicionalmente vigentes en las escuelas) y que aplicaban por entonces en un total de treinta escuelas de diferentes estados los EE. UU. a las que se comparó con otras treinta escuelas con desarrollo de un currículum tradicional.

5. Además de su trascendental aporte al campo de la evaluación educativa, Tyler es un teórico de la didáctica general, en gran medida gracias a su obra *Principios básicos del currículum y la instrucción*, publicada en el año 1949, que tuvo una proyección internacional extraordinaria. Aquí presenta un modelo para la confección de un currículum por medio de pasos pautados a partir de una serie de preguntas claves. A partir de sus aportes en este terreno, se comprende el desarrollo de otros trabajos y líneas de investigación que acontecieron en los años siguientes, sobre todo la taxonomía de objetivos desarrollada por Benjamín Bloom (1979).

La evaluación, para Tyler, debía determinar si los objetivos, relativos al rendimiento escolar, habían sido alcanzados. Las comparaciones, dentro de este modelo de evaluación, eran internas, entre resultados y objetivos, sin que se recurriera a grupos de control. Por su parte, los evaluadores debían proporcionar la información y los datos pertinentes a los diseñadores de los planes de estudios, en función del rendimiento medido en los alumnos, de acuerdo con, justamente, los objetivos perseguidos. De esta forma, los objetivos de rendimiento se convirtieron en la base para el diseño curricular así como para la confección de pruebas de desarrollo. El diseño curricular tenía una doble fuente: los contenidos a ser enseñados y la evolución del rendimiento de los estudiantes. Las pruebas que en consecuencia se desarrollaron, además de relacionarse con los objetivos perseguidos, comenzaron a referirse también a parámetros federales y estatales.

Sin embargo, debemos destacar que, en general, fueron los datos obtenidos los que concentraron la atención de los educadores, lo que contribuyó a conformar la concepción de evaluación antes comentada, como «lugar de inversiones». Los datos, desde este punto de vista, resultaban válidos cuando el programa de evaluación había concluido, de modo que se concibió a la evaluación como el *lugar de llegada*, el terminar las actividades implicadas por el proceso evaluativo, asociado con la medición de los resultados. Se la planteaba, pues, como un proceso terminal, a diferencia del planteo original de Tyler, que la veía como mecanismo para retroalimentar el proceso educativo. Fue principalmente el uso de este enfoque, entre los administradores de la educación y los docentes, lo que llevó a tener en cuenta, a la hora de la emisión del juicio valorativo, solamente el resultado final en términos de logros en el rendimiento. Se omitía, pues, la posibilidad de utilizar la información recolectada para mejorar el proceso del programa educativo, antes de su finalización.

Más allá de estas críticas, su enfoque de evaluación centrada en los objetivos fue sumamente exitoso, ya que impregnó todo el desarrollo pedagógico posterior a la década del cuarenta, tanto en lo relativo al diseño de las evaluaciones como en lo que hace al desarrollo curricular y la clasificación de los objetivos de la enseñanza. Sus concepciones fueron, incluso, tomadas en cuenta en algunos de los programas federales de evaluación, que aparecieron durante la década del sesenta. Gran parte de su éxito se debió a que su enfoque era

sumamente práctico para la programación de la enseñanza, como guía del propio trabajo de los docentes y también de los planificadores y administradores de la educación.

## **2. El método de la evaluación planificada o planificación evaluadora**

Este enfoque se basa en el prolífico trabajo de Lee Cronbach, sistematizado en una obra del año 1982, en la cual recupera su vasta experiencia en este terreno desde la década del sesenta. Lo primero que puede decirse acerca de su enfoque es que plantea que la evaluación tiene una finalidad política y que debe cumplir con ella. Postuló que su función básica en la educación era la de constituirse en una guía para promover el perfeccionamiento de los currículos y no la de juzgar su ejecución concluida; por ello debía concentrarse tanto en el proceso educativo como en sus resultados (Cronbach, 1963). Los resultados de estos procesos tenían efectos políticos que afectaban a los programas que habían evaluados así como a los actores implicados en los mismos. Para darle lógica a esta actividad, propuso su planificación de manera semejante a la de un programa de investigación, aunque con la salvedad, sostenía, de que la evaluación debía poseer cierta flexibilidad respecto a los usos de sus resultados en función de los intereses políticos en juego.

Como su propuesta suponía también una etapa de planificación, Cronbach consideró que la tarea integral requería la conformación de equipos de trabajo, porque una sola persona no podía asumir ambas responsabilidades: la planificación y la recolección de la información y su interpretación. En ambas etapas, el trabajo demandaba una importante dosis de reflexión sobre el proceso de evaluación así como sobre los objetivos perseguidos. Para ser «útil», ésta debía basarse sobre un núcleo de actividades de tipo científico, pero también era necesario atender, durante la ejecución del programa de evaluación, a lo que pensaban los individuos políticamente «más relevantes», los administradores de la educación y también los «clientes».

En la planificación evaluadora debía primar un equilibrio entre los procedimientos que se adoptasen, en función de las características que tuviera el objeto o entidad a evaluar. Negaba Cronbach distinciones entre supuestos «métodos» cuantitativos y cualitativos, por el con-



trario, sostenía que incluso un diseño experimental aplicado al campo evaluativo podía incorporar entrevistas a los responsables del programa en cuestión, así como a los clientes del programa o servicio profesional evaluado. Por otra parte, creía que datos «cuantitativos» muy estructurados podían ser, eventualmente, necesarios en el estudio de casos concretos.

Con estas premisas básicas planteó un enfoque de planificación evaluadora, fundado en tres conceptos básicos que desarrolló con rigor, al cual denominó *uto*, basándose en las iniciales de los nombres de cada uno de ellos y, a su vez, en su interrelación:

- *unidades*: cualquier entidad, grupo o individuo; resultaba de crucial relevancia su definición precisa y clara;
- *tratamientos*: la acción determinada que se ejercía sobre la unidad en cuestión –podía ser la exposición de contenidos en una clase, la resolución de un problema, entre otros–;
- *operaciones de observación*: eran las acciones que realizaba el evaluador para obtener los datos, antes, durante y después del tratamiento que se ejerciera sobre las unidades en cuestión; podían incluir, por ejemplo, tests estandarizados, entrevistas, visitas, grabaciones, observaciones o datos secundarios.

En suma, Cronbach consideraba que las evaluaciones constituían investigaciones acotadas y que tenían como finalidad principal la de aclarar el proceso de toma de decisiones políticas. De este modo, la evaluación cumplía también una función pública, en la medida en que, por medio de ella, se podía aprender acerca de los efectos que tenía un programa social, como el educativo. Advirtió, empero, que no se debía pretender que las evaluaciones resolvieran problemas políticos ya que ellas sólo debían limitarse a la *producción de información* de forma rigurosa, sistemática y fidedigna. A diferencia de investigaciones más amplias que podían producir información más abarcadora respecto a lo estudiado, los resultados de la evaluación producían información más acotada pero más segura sobre aquello a lo que se referían. Por eso era importante atender al componente político a la hora de planificar este tipo de estudio –ya fuera científico propiamente dicho o bien evaluativo–, debido al uso de los datos en función del proceso de toma de decisiones en el que se estaba involucrado desde la administración de la educación (Cronbach, 1980).

### 3. El método de la evaluación orientada al usuario o cliente

Trataremos, ahora, la concepción de Robert Stake, referente a una etapa de su prolongado trabajo, que ha sido traducida como *evaluación respondente* (*responsive evaluation*). Se planteó, como una ampliación disruptiva de su propuesta original de los años sesenta, la evaluación en función de la figura (*countenance*).<sup>6</sup> Este nuevo enfoque, orientado al cliente, rompió con la influencia tyleriana que tenía su trabajo original en la medida en que no propugnaba ya recolectar datos para medir si se habían alcanzado los objetivos de comportamiento definidos al principio. Comenzó así, a mediados de la década del setenta, a sostener que las metas originales podían ser eventualmente modificadas y que era preciso que el evaluador tuviera una comunicación fluida con el cliente de forma que pudiese investigar y resolver sus problemas. De esta forma llegó a elaborar un método más flexible que los anteriormente descriptos, con mayor lugar para la subjetividad de los evaluadores y orientado a constituir la evaluación como un servicio para el usuario (*stakeholder*). Contemplaba una amplia gama de usuarios o *clientes*: administradores, planificadores, docentes, estudiantes, comunidad educativa. Ellos constituían la *audiencia* del evaluador, a la que debía reportar su trabajo y con la que debía tener un alto nivel de interacción durante el propio proceso de ejecución del programa evaluativo (Stake, 1975).

Stake le confería a la evaluación educativa siete propósitos generales:

6. Robert Stake es considerado, entre sus colegas, como uno de los más influyentes especialistas en evaluación educativa de la segunda mitad del siglo xx básicamente por su originalidad de planteo, por la evolución que demostró su propio trabajo, su crecimiento interno y el distanciamiento visceral que tuvo con sus orígenes más cercanos al enfoque de Tyler. Durante esta evolución intelectual y como resultado de sus investigaciones, Stake realizó cuestionamientos a las bases epistemológicas de la propuesta de Tyler y, sobre todo, a algunas de sus aplicaciones en el terreno de la evaluación como los tests estandarizados. Para una ampliación en el conocimiento básico de su obra, véase: «A theoretical statement of responsive evaluation», en *Studies in Educational Evaluation*, 2, Elsevier Science Ltd, pp.19-22,1976; *Evaluating the arts in education: A responsive approach*, Nueva York, Harper & Row, 1975; «The countenance of educational evaluation», en *Teacher's Collage Record*, 68, NuevaYork, Columbia University Press, 1967, 523-540.

- registrar los hechos;
- informar de los cambios a los estudiantes evaluados;
- determinar la vitalidad institucional;
- identificar las causas de los problemas relevados;
- colaborar con el proceso de toma de decisiones de los administradores educativos;
- proponer acciones para resolver los problemas identificados;
- comprender de mejor manera los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucrados en el programa evaluado.

Los principales aspectos de su método estaban dados por una serie de propuestas que partían de la descripción, considerada por él como el acto básico, inicial, de la evaluación. Éstas sostenían que:

- la evaluación tenía como finalidad ayudar a las audiencias a observar y mejorar sus acciones, por ello es que se centraba en el usuario o cliente;
- los evaluadores debían contemplar los antecedentes, o sea, los puntos de partida, las acciones ejecutadas y los resultados obtenidos en virtud de ellas;

- se debían analizar también los efectos secundarios, no previstos, es decir, éstos debían ser objeto de las valoraciones implicadas por el proceso evaluativo;

- se debían adoptar todos los instrumentos de evaluación posibles, de manera ecléctica, para satisfacer los propósitos de la evaluación: comunicar la información para ayudar al cliente.

Desde su punto de vista, Stake promovió el uso de instrumentos y técnicas tales como la contraposición, el estudio de casos, la adaptación de los procedimientos de juicios por jurados aplicados a la evaluación educativa, y otros, que resultaron alternativas a las propuestas más generalizadas. De todos modos, el propósito del evaluador debía ser siempre el de proporcionar un servicio a los usuarios específicos del programa evaluado. Incumbía a los evaluadores conocer las cosmovisiones y lenguaje de la audiencia, y ayudarla a reconocer e interpretar las dificultades y méritos de los programas. Por ende, el evaluador debía realizar su tarea todo a lo largo de los mismos, tratando de identificar los problemas y de responder a los usuarios con soluciones oportunas. Es más, Stake planteaba que el punto de llegada no debía promover la obtención de una valoración única acerca de lo bue-

no o de lo malo del programa, sino más bien reflejar toda la gama de opiniones que presentaba la audiencia, es decir, sus usuarios.

#### **4. El método de la evaluación orientada hacia el consumidor**

Este método tuvo como mentor a Michael Scriven y propuso también una crítica al enfoque de Tyler, al propugnar el traslado de las preocupaciones de la evaluación por los objetivos y la medición de los resultados a las necesidades que tuvieran los consumidores del programa objeto de la misma (Scriven, 1967). Planteó un método de evaluación que pretendía ser «práctico» para estos últimos. Definió, así, a la evaluación como un proceso que consistía en la recopilación y combinación de los datos de trabajo mediante la definición de metas que permitieran establecer escalas de comparación o numéricas, con el propósito de justificar: los instrumentos de recolección de datos, las valoraciones implícitas y la selección de las metas perseguidas. De aquí se derivaba que debía propugnar la valoración de las entidades evaluadas, pero de forma sistemática, y que los evaluadores debían ser capaces de construir juicios de valor que fueran válidos, y que pudieran ser justificados en función de los instrumentos de evaluación empleados. No correspondía, pues, a la evaluación centrarse en medir si se habían alcanzado o no metas determinadas previamente, como había planteado antes Tyler. Este nuevo método apuntaba a identificar y clasificar los programas y productos que los consumidores tenían a disposición, sobre la base de las necesidades que ellos mismos planteaban. Por eso era esencialmente comparativo —entre entidades diferentes—, ya que apuntaba a informarles sobre las opciones disponibles. En este punto ingresaban las valoraciones a obtener a partir de la puesta en marcha del proceso evaluativo: estimaciones sobre los objetos, productos y programas que ayudaran a los consumidores en sus elecciones. El evaluador debía ser externo y podría informar al consumidor sobre los méritos, ventajas y desventajas, y satisfacer sus necesidades sobre la base de las pruebas acumuladas en función de las comparaciones efectuadas entre los distintos objetos y mediante la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de datos.

Scriven concordaba con sus colegas en que la principal misión de la evaluación era la construcción de juicios de valor rigurosos, sistemáticamente obtenidos. Destacaba, sin embargo, la función de



judgar el valor de lo evaluado. Para ello realizó un importante aporte conceptual –que tuvo trascendencia internacional– al sostener que la construcción de estos juicios de valor podía formar parte de las actividades de enseñanza mismas, del proceso de diseño curricular, de la resolución de alguna prueba o experimento utilizado en la enseñanza. Esto le permitió formular dos conceptos que explicaban este carácter valorativo de la evaluación, al hacer referencia a sus dos funciones principales: la *formativa* y la *sumativa*. La primera hacía referencia a la evaluación concentrada en el desarrollo de un programa y contribuyendo, de hecho, a su ejecución al proporcionar información continua que permitiera corregir la planificación durante el proceso mismo. Posibilitaba, entonces, el perfeccionamiento de cualquier programa que se estuviera produciendo.

La evaluación sumativa, por su parte, tenía una finalidad más política. Se concentraba en dos consumidores en particular: el planificador y el administrador educativo, al centrarse en los resultados del programa, en el currículum concluido. Lo ideal, según Scriven, era que lo llevara a cabo un evaluador externo al programa en sí, a fin de consolidar su objetividad y obtener resultados de mayor validez, los cuales pudieran hacerse públicos. Se lograba, así, brindar a los consumidores valoraciones independientes que les permitieran comparar los costos, ventajas y valores de los distintos programas o productos evaluados (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Una de las técnicas más utilizadas por los evaluadores, aportada por este enfoque, fue la de la *lista de control de indicadores*, un modelo complejo de evaluación con dieciocho ítems que podían desarrollarse en secuencia no cronológica y que apuntaban a cubrir todas las dimensiones y dar lugar a los diferentes niveles de valoración presentes en los procesos evaluativos. Éstos son: *descripción, cliente, antecedentes-contexto, recursos, función* –lo que hace el que es evaluado, qué se supone que debe hacer–, *sistema de distribución* –cómo se mantiene en servicio lo evaluado, cómo son sus usuarios–, *consumidor, necesidades-valores, normas, proceso, resultados, capacidad de generalizar, costos, comparaciones* –con opciones alternativas a lo evaluado–, *significado, recomendaciones, informe y metaevaluación* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Esta última constituyó una etapa muy innovadora: la necesidad de analizar si los instrumentos de evaluación utilizados funcionaban correctamente,

si eran los más apropiados y si el proceso, en su conjunto, podía alcanzar las finalidades que debería perseguir (Scriven, 1967).

## Implicancias de la evaluación como política pública

En función de los desarrollos conceptuales evidenciados en el mundo académico, pero también por razones derivadas de la propia regulación de los servicios públicos y profesionales, la evaluación se ha constituido, en las últimas décadas, en una de las actividades más importantes en las sociedades occidentales. Concentra muchos esfuerzos de investigación en las universidades de todo el mundo, absorbe muchos recursos técnicos, materiales, intelectuales y, sobre todo, económicos (tanto del erario público cuanto de fundaciones particulares). Sin duda, el modelo a seguir en este terreno es el iniciado por los EE. UU., que responde a la propia evolución histórica del país y a la conformación de sus servicios sociales, de sus profesiones y de las formas que adoptó la administración de la regulación pública de dichos sectores. A pesar de que las particularidades históricas y sociales explican el influjo temprano de la evaluación en los EE. UU., se observa que muchos países europeos y latinoamericanos, con contextos histórico-sociales muy diferentes al norteamericano, comenzaron a instrumentar políticas activas de evaluación de los servicios públicos en función de este modelo, por lo que esta actividad se ha convertido en algo exigido por la legislación para la regulación de los servicios sociales.

Así, la evaluación empezó a aparecer en muchos países como política pública omnipresente en las diferentes áreas de regulación social, con potestad para acreditar o desacreditar programas y servicios públicos. En sus acciones públicas, tiene cierta *carga moral* en la medida en que apunta a valorar las actividades desarrolladas en el marco de los programas o servicios que constituyen su objeto y a ofrecer un servicio social de provisión de información *válida, objetiva*, para ayudar elegir entre las diferentes opciones disponibles. También, en este mismo sentido, procura orientar a fin de mejorar las prestaciones de los servicios, en función de las valoraciones que enmarcan, precisamente, sus acciones. Sin embargo, al ser una política pública, la atraviesan una serie de conflictos, comunes a todas las

políticas públicas,<sup>7</sup> relacionados con: los destinatarios de la evaluación como política de regulación, sus beneficiarios, el público, la forma de comunicar sus resultados, y lo fidedignos y válidos que éstos resultan.

De este modo, la evaluación forma parte del entramado propio de una arena de conflicto, en el cual intervienen los diferentes intereses en juego tanto en el momento de definirla como actividad de regulación social, como en el de elegir el enfoque a adoptar, y, también, finalmente, en los alcances y repercusiones que tendrán sus resultados. Por otra parte, el carácter público de las políticas de evaluación le añade problemas relativos a la selección de las unidades de análisis, a los criterios con los cuales se construirán las valoraciones resultantes, a la eficacia de los instrumentos aplicados y las comparaciones que se efectuarán, así como a los marcos de referencia, las normas y los estándares que se utilizarán para realizar las ponderaciones. Cómo se definen esas normas de referencia, cómo se especifican las clases de comparaciones que se efectuarán y cómo se deducirá el nivel de satisfacción o alcances de esas normas, constituyen problemas políticos, que se resuelven en negociaciones más o menos transparentes a la hora de poner en marcha políticas de evaluación.

Por último, la evaluación, cuando forma parte del proceso de definición y ejecución de política pública y constituye, por lo tanto, un asunto público, obtiene su validez a partir de la veracidad y rigurosidad desde el punto de vista normativo y del acuerdo acerca de los usos y alcances de sus resultados entre el evaluador y el evaluado; las partes involucradas en este proceso político deben acordar sobre lo que entiende por evaluación, acuerdo que permite, precisamente, un desarrollo justo de ésta porque las partes comprenden lo mismo en lo conceptual y en lo político. Todos los enfoques y métodos analizados

7. Según Oszlak (1992), en la concreción de toda política pública intervienen diversos actores, cuyos conflictos de intereses, en cuanto a los contenidos normativos de dicha política, afectan el proceso entero. Por ello es posible sostener que la relación Estado-Sociedad se estructura en torno a las diversas tomas de posiciones (o políticas) de los diferentes actores sociales involucrados y afectados. El aparato estatal interiorizará nuevas tensiones al privilegiar o censurar determinados intereses sectoriales en detrimento de otros.

tienen resguardos relativos a la validez de sus propuestas. Pero la obtención de la validez dependerá de cómo se los instrumento, del papel que asuman los evaluadores en el desarrollo y de cuánto representen estos últimos los intereses de los clientes y usuarios afectados por los programas.

Según algunos autores, la evaluación, como política pública, debería entenderse como una combinación de procedimientos de decisión, variable según los contextos sociales (House, 2000). Resulta interesante esta concepción para nuestro análisis, en materia de políticas educativas en particular, ya que, como se verificará posteriormente, las acciones de evaluación de la calidad de la educación, instrumentadas por los países occidentales, incluso por la Argentina, a partir de la década del noventa, han comenzado a tener efectos ulteriores de *planificación* sobre las entidades, programas o servicios educativos evaluados.

## La calidad de la educación: su elucidación

El de *calidad educativa* constituye un concepto polisémico de difícil precisión y que no reúne posiciones unívocas, sino que convoca diversas y hasta opuestas posturas políticas sobre su significado y alcances en materia educativa. La palabra «calidad» tiene múltiples significados, según los diferentes actores y contextos en los cuales se la utilice. Desde el punto de vista etimológico, proviene de «cualidad» que hace referencia a un *atributo* o *rasgo*. También posee otra connotación, como término colectivo, ya no como sinónimo de un rasgo, sino como la *esencia definitoria* de un objeto, entidad o cuestión, por lo que es posible hablar de *la calidad* de aquello a lo que se hace referencia. En tercer lugar, la *calidad* puede significar, desde una perspectiva normativa, lo *bueno* o lo *malo* en función de juicios de valor y de la posición en una escala más o menos implícita de excelencia cuya existencia se daría por sobreentendida al hablar de *la calidad*. De esta última connotación del término puede surgir una inquietud, también más o menos implícita, acerca de la posibilidad de mejoramiento de aquello a lo que se refiere *la calidad*.

Desde la década del sesenta aparece en los Estados Unidos, y después de la del setenta en los países europeos, el fenómeno que

podría denominarse como *políticas educativas*, las cuales promueven la «rendición de cuentas» –*accountability*–. Con el paso del tiempo esta última llegó a la mayoría de los países del mundo y alcanzó todos los niveles del sistema educativo. Lo distintivo de estas políticas era que sostenían la necesidad de evaluar y controlar «externamente» a las instituciones educativas, al rendimiento académico de los alumnos y al desempeño de los docentes que en ellas trabajaban. Para ello se insistió en trabajar en el diseño de fórmulas que permitieran auditar lo que ocurría dentro de las instituciones y de los sistemas educativos. Guy Neave definió el concepto de *rendición de cuentas* como «el control del rendimiento profesional en su aplicación al sistema escolar para conseguir un mejor conocimiento y uso de las condiciones óptimas que han de permitir lograr las finalidades y los objetivos sobre los que existe un acuerdo público» (Neave, 1987: 71). Ésta dio lugar, como política educativa, a la conformación de instituciones públicas o semipúblicas a cargo del diseño y ejecución de mecanismos que debían medir la calidad de los servicios, así como producir indicadores que permitieran *medir la calidad*. Se debía comprobar objetivamente la calidad del producto o servicio y utilizar la información obtenida para reorientar los casos negativos.

En una investigación realizada a fines de los años setenta, Cronbach sostenía que la rendición de cuentas tenía efectos sumamente cuestionables que la ubicaban casi como un enfoque *totalitario*. Según este autor, la evaluación así concebida, era vislumbrada por los evaluados como un instrumento de control muy negativo para el desarrollo natural de los procesos educativos; aquéllos, no habiendo sido incluidos en los procesos de diseño de estas evaluaciones externas propias de la rendición de cuentas, las percibían como amenazas para su continuidad laboral y para su promoción, y desconfiaban de los resultados al no llegar a ver el conocimiento surgido de la experiencia cotidiana, precisamente por ser externa tal evaluación (Cronbach y otros, 1980).

Para definir a la *calidad educativa* se podría comenzar hablando de un «estándar de desempeño» que dará lugar a un producto deseado como resultado. De modo que, hacer referencia a *la calidad*, implicaría utilizarla como unidad de medida de la excelencia. De hecho, la definición etimológica del término calidad (del latín: *qualitatem*, acusativo de *qualitas*) remite a la de excelencia y superioridad. Así,

una educación de calidad sería aquélla que cumpliera, de forma excelente, con lo que se espera de ella, tanto desde la perspectiva individual como desde la social. Sin embargo, quién define la excelencia constituye un tema asociado estrechamente con la calidad educativa que merece ser cuestionado en sí mismo debido, incluso, a la legitimidad que tienen aquéllos que la definen, y las formas y criterios utilizados en dicha definición (Astin, 1991).

Con respecto a *excelencia*, podría adoptarse la definición de «grado eminente de perfección que una persona o cosa tiene en su género», de modo que constituiría en sí misma un nivel absoluto de perfección (Robert, 1977: 31). La *jerarquía de excelencia* se fundaría, de esta forma, sobre una norma que permitiese medir el grado en el que una práctica se aproxima a dicho nivel de perfección, entendido éste como dominio efectivo de la misma. De esta manera se compararía, respecto de esa norma de excelencia, la forma en que cada uno «de los evaluados» ejecuta dicha práctica y se los clasificaría de acuerdo a ella, con lo cual se generaría la ya mencionada jerarquía.

Las escalas de excelencia más generales se refieren a prácticas complejas como el ejercicio profesional, deportivo o artístico así como, también, al papel político, sindical o económico de asociaciones, corporaciones o personas. Habría, entonces, tantas jerarquías de excelencia como prácticas diferentes –definidas éstas como el conjunto de conductas puestas al servicio de una finalidad global, las que podrían, a su vez, ser descompuestas en actos más elementales–.

No obstante, las preguntas seguirían siendo: ¿de qué se componen esas jerarquías de excelencia?, ¿cómo se las establece? y ¿quién las establece? Para responderlas, lo más correcto sería situarlas en el marco de una práctica concreta, como podría ser la educativa, de un país determinado y de cada nivel del sistema en particular. La definición de la norma de excelencia en educación (como en cualquier otro ámbito) nunca será unánime, sino controversial, y esto puede ser válido para cualquier tipo de norma, incluso para aquéllas prescriptas por la ley, debido a que siempre dejan un margen para su interpretación. La norma de excelencia educativa desborda al grupo de profesionales que ejerce la educación al implicar evaluaciones recíprocas de los otros miembros de las instituciones educativas: no docentes, administradores, estudiantes, padres y comunidad en general, es decir, todos aquellos quienes logran algún tipo de satisfacción de la excelencia

del profesional –de la educación– y de su actividad (Perrenoud, 2001). Puede pensarse entonces que la norma de excelencia funcionaría, por un lado, como criterio de evaluación de una práctica concreta: la educativa; por otro lado, como una meta que moviliza las acciones y conductas de los integrantes de las instituciones educativas y de éstas en sí mismas, al constituir un desafío el tratar de alcanzarla, ya sea para satisfacer el dominio de la práctica en cuestión –la educativa–, ya para obtener ventajas comparativas –materiales o simbólicas– que dicha excelencia suponga en el contexto social en el cual se inserta la institución.

En suma, el de *calidad* no es un concepto universal por lo cual no resulta posible generar un solo tipo de evaluación aplicable a todas las situaciones. En consecuencia, la validez de un enunciado en torno de la calidad de algo estará relacionada con algunos criterios, los cuales se postulan como fundamento de la selección de uno o más atributos considerados relevantes para el cumplimiento de los propósitos de lo que se está evaluando. Esta tarea de definición de la calidad, y las valoraciones de ella derivadas, supone una operación de análisis de los criterios elegidos lo cual implica, a su vez, desechar otros. Por tanto, la determinación de la ausencia o presencia, o de la intensidad, de los atributos considerados de calidad es posterior a un proceso de abstracción que conduce a la construcción de un objeto ideal que sirve de referente para la interpretación del objeto cuya calidad se evalúa (Camilloni, 2001).

Sin embargo, la construcción de objetos ideales para efectuar la lectura de la realidad educativa y evaluarla, debe ser realizada con mucha cautela y rigurosidad metodológica para evitar desviaciones, reconociendo que el significado de la calidad educativa tiene rasgos de construcción permanente pero que adopta un sentido relativo en la amplia mayoría de los casos.

Por todo esto resulta claro que es difícil establecer a qué se debe la excelencia de algo en particular, como lo es en el caso de la calidad de la educación. A su vez, el lenguaje utilizado para definirla suele ser polisémico o impreciso, por lo que la definición de la excelencia y de la calidad educativa podría quedar vacía de contenido (Ruiz, 2007).

## Bibliografía

- Alkin, Marvin, *Debates on Evaluation*, Newbury Park, Sage, 1990.
- Alkin, Marvin y E. House, Ernest, «Evaluation Programs», en Alkin, Marvin (editor), *Encyclopedia of Educational Research*, sexta edición, Nueva York, Macmillan, 1992.
- Astin, Alexander W., *Assessment for Excellence. The Philosophy and the Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phoenix, American Council on Education, 1991.
- Bhola, Harban S., «The Social and cultural contexts of educational evaluation», en Kelleghan, T. y D. Stufflebeam (editores), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht, Holanda, Kluwer, 2003.
- Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl, *Clasificación de las metas educativas. Tomo I: Taxonomía de objetivos*, Alcoy, Marfil, 1979.
- Bravo, Héctor Félix, *Bases constitucionales de la educación argentina*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2005.
- Camilloni, Alicia, «La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que los integran», en Camilloni, Alicia y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- «Complejidad superior. Calidad y evaluación de programas universitarios», en *Revista Encrucijadas*, Año I, N.º 12, Buenos Aires, 2001.
- Cronbach, Lee, «Course improvement through evaluation», en *Teacher's Colleges Record*, 64, Nueva York, Columbia University Press, 1963, pp. 672-683.
- Cronbach, Lee, y otros, *Toward reform of program evaluation*, San Francisco, Jossey Bass, 1980.
- Díaz Barriga, Ángel, *El examen: textos para su historia y debate*, México D. F., UNAM, 1993.
- House, Ernest, *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 2000.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*, México D. F., Trillas, 1988.
- Kellaghan, Thomas, «Los sistemas escolares como objeto de evaluación», en Stufflebeam, D., T. Kellaghan, y B. Álvarez,





- (compiladores), *La evaluación educativa*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1982.
- Litwin, Edith, «La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza», en Camilloni, A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Marquis, Carlos y V. Sigal, *Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategia, procedimiento e instrumentos*, Buenos Aires, PRONATASS-MCyE, 1993.
- Neave, Guy, «Accountability in Education», en Psacharopoulos, G. (compilador), *Economics of Education. Research and Studies*, Oxford, Pergamon, 1987.
- Oszlak, Oscar, *Diagnóstico estratégico para la reforma del Estado en América Latina: orientaciones, metodologías e instrumentos*, Buenos Aires, mimeo, 1992.
- Perrenoud, Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata, 2001.
- Robert, Charles, «Fabriquer la Délinquance Juvénile», en *Revue Suisse de Sociologie, N.º 1*, Neuchâtel, Swiss Journal of Sociology, 1977.
- Ruiz, Guillermo, *De la planificación integral de la educación a la evaluación de la calidad del sistema educativo. Tesis Doctoral*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2007.
- Ruiz, Guillermo y M. Tenutto, «La programación. Aportes para la enseñanza del derecho», en *Academia, Año 4, N.º 9*, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la UBA/Rubinzal-Culzoni, 2008.
- Scriven, Michael, «The methodology of evaluation», en *Perspectives on Curriculum Evaluation. AREA Monograph series on curriculum evaluation, 1*, Chicago, Rand McNally, 1967.
- Smith, Eugene y R. Tyler, *Appraising and recording student progress*, Nueva York, Harper & Row, 1942.
- Stake, Robert, «Program evaluation: Particularly responsive evaluation, en *Occasional Paper, 5*, Kalamazoo, University of Western Michigan-Center for Evaluation, 1975.
- , *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Grao, 2006.

- Stufflebeam, Daniel y A. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Tyler, Ralph, «General statement on evaluation», en *Journal of Educational Review*, 35, Nueva York, Routledge, 1942, pp. 492-501.



# CAPÍTULO IX

## Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

*Manuela G. González, Nancy Cardinaux  
y María Angélica Palombo*

### Introducción

Examinaremos, a continuación, los discursos de los profesores titulares de las cuatro materias introductorias<sup>1</sup> y de las materias codificadas de Derecho Privado,<sup>2</sup> obtenidos por medio de entrevistas realizadas por los miembros del equipo de investigación.<sup>3</sup> Se efectuará un

1. Se entrevistó a los doce profesores titulares de las cuatro materias introductorias: Introducción a la Sociología, Derecho Romano, Historia Constitucional e Introducción al Derecho. Uno de los profesores entrevistados ya no detenta la titularidad, pero no se lo excluyó por seguir perteneciendo al claustro docente en calidad de profesor adjunto ordinario. Las citas que a continuación se hagan de estas entrevistas serán transcripciones textuales de las grabaciones realizadas durante el trabajo de campo, respetándose el estilo oral característico de dichos discursos; sólo se marcarán las pausas y la entonación, con los medios gráficos correspondientes.

2. Fueron entrevistados catorce de los dieciséis profesores titulares. De los dos restantes, uno no aceptó la entrevista, mientras que el otro se mostró reticente a establecer un horario para la misma.

3. Las entrevistas fueron realizadas por Inés Berisso, Carola Bianco, Cecilia Carrera, Florencia Demarche, Gabriela Yaltone y Natalia Zudaire.

análisis crítico de los mismos desde una doble perspectiva –sociológica y psicológica– con el objeto de desentrañar las representaciones de los docentes acerca del ejercicio ideal y real de su rol durante el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, las expectativas con respecto a las acciones de los alumnos, la relación con la institución en la que desarrollan su tarea –en términos de referencia positiva o negativa–, el perfil de abogado que entienden que contribuyen a formar y las funciones que suponen que el mismo cumplirá en el contexto social en el que se insertará laboralmente.

Antes de adentrarnos en estos puntos, es importante señalar que en los argumentos analizados no aparecen fuertes cuestionamientos acerca del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Registramos muchas quejas de los docentes, pero no llegan a configurar una posición crítica que coteje el diagnóstico con el planteamiento de alternativas y, en general, no implican a quien las enuncia. Se generó, así, la sensación de que los docentes debían sortear las dificultades que el medio les presentaba para desarrollar su proceso de enseñanza y, si los alumnos no aprendían, ello no habría sido a causa de que los profesores hubieran hecho algo mal, sino por factores externos –principalmente la mala capacitación provista por el sistema educativo en el nivel medio– o por factores internos atribuidos a la Institución, como la masificación o la infraestructura deficiente.

En una Facultad cuyos alumnos rinden, mayoritariamente, las materias en forma libre, es decir, sin asistencia a clases,<sup>4</sup> y los profesores han hecho su carrera del mismo modo, la instancia de encuentro áulico no resulta especialmente valorada por estos últimos. Dijo uno de ellos:

Yo di todas mis materias libre y le puedo asegurar que aprendí bastante [...]. Yo no creo... No descreo en el estudio individual y sin tanto apoyo paternal. Además, el estudiante de Derecho, me parece que ya por la misma carrera, por la misma función, ya la personalidad tiene ese contenido individualista que lo hace mantener la libertad que tenemos los abogados.

4. Como ya se informó en otros capítulos, los exámenes libres se realizan en una única instancia oral, en general con bolillero.

La supuesta autonomía de los alumnos no ha sido un objetivo de enseñanza sino más bien una condición impuesta institucionalmente y legitimada por los docentes, no así por los alumnos, que pugnan por obtener plazas en los escasos cursos.

Este individualismo también se torna patente en el reducido trabajo de cátedra que los docentes registraron. Esta sería acaso una de las estrategias posibles para sacarlos de este sopor que se esconde bajo el manto de la autonomía. Los profesores, habitualmente, interactúan: dividen las tareas, pueden reemplazarse mutuamente, en caso de ser necesario –sobre todo los de menor rango, entre cuyas obligaciones está el reemplazo de sus superiores–, pero son pocas las cátedras que se reúnen periódicamente para evaluar los cursos, discutir métodos de enseñanza, determinar criterios de evaluación o plantear actividades de formación.

Este punto puso en evidencia su fuerte desvinculación del proceso de aprendizaje. Una muestra de ello fue que las clases no se preparaban y que la propia «espontaneidad» fue altamente valorada. El tiempo de elaboración estaba, a lo sumo, dedicado a la actualización, sobre todo de jurisprudencia. E incluso se establecieron diferencias al respecto entre el grado y el posgrado, donde las clases sí tenían «más vuelo»; acerca de este contraste de niveles, expresó un profesor: «frente a un auditorio más preparado uno puede darse ciertos lujos, como por ejemplo el de sembrar un poco de perplejidad, el de dejar campos un tanto de lado porque justamente la inteligencia del auditorio tiene que ser estimulada». La disparidad entre grado y posgrado residía en el «lujos» de un auditorio capacitado.

Uno de los docentes, que registraba algún grado de planificación de sus clases, indicó:

Yo normalmente armo esquemas de palabras o frases mías. No es que llevo, no llevo... excepcionalmente algún texto para citar, pero no llevo fichas con los textos de las ideas [...]. Prefiero, me parece que tiene más espontaneidad, la charla cuando se va hilvanando un poco en el contexto del momento de algún comentario que pueda surgir en la clase, que ateniéndome a un texto ya preparado.

La elaboración era, por lo tanto, muy elemental –cuando ocurría– y no implicaba desarrollo curricular alguno. Resulta difícil no ver en este halago de la «espontaneidad» docente una legitimación de la lisa y llana ausencia de planeamiento de las clases.



En algunos casos, se ha señalado la reacción de los alumnos. Comentó, refiriéndose a ello, un profesor: «la mejor enseñanza viene del dictado de clases, uno va dándose cuenta qué es lo importante por la cara que pone el alumno cuando escucha». Aquí el docente parecería mostrarse atento a sus expresiones, aunque no se sabe por qué esos gestos habrían de denotar el grado de importancia que los contenidos dictados pudiesen tener. Sin embargo, en la mayoría de los discursos predominaba un aparente fomento de la indiferencia, ya que no estaban demasiado interesados en lo que sus alumnos pudieran o no comprender ni tampoco en las devoluciones que pudiesen hacerles. Reparaba uno de ellos: «Los exámenes no son a desarrollar. Son pruebas objetivas. ¿Te imaginás si todos estos te desarrollan lo que tenés que leer?». No surge de aquí registro de una labor docente responsable y no parece coherente que los profesores expongan ampliamente los temas por medio de clases magistrales, pero luego no estén dispuestos a leer los largos desarrollos de sus alumnos.

Hablaron, en varios casos, de la «catarsis» que hacían mediante el dictado de clases y de la alta satisfacción que encontraban al contar con un auditorio cautivo que les prestaría atención durante dos horas. Se veía claramente, allí, un cierto grado de narcisismo, ya que su principal foco de interés era mostrar a los alumnos su saber, el cual muchas veces ha sido ya volcado en manuales de clase y, por ende, es repetido en forma casi ritual.

Pudimos observar un distanciamiento en el discurso de los docentes respecto a la Institución en el momento de evaluarla: eran sus integrantes, pero se referían a ella como ajenos a su funcionamiento, no responsabilizándose de lo que ocurriera en la misma. La Institución se corporeizaba como la representación de todas las falencias: muchos alumnos, mala infraestructura, deficiente administración.

## ¿Qué significa para los entrevistados «enseñar Derecho»?

### Transmitir teoría

En primer lugar, bajo la primacía de la clase magistral, enseñar Derecho parece equivaler a transmitir teoría. Dijo uno de los entrevistados:

Lo único que hay que enseñar en la Facultad de Derecho es teoría, *teoría*, y nada más que teoría; [...] cómo confeccio-

nar un escrito, dónde queda Tribunales, cómo hacer una carpeta... [...] se adquiere en dos o tres meses en cualquier estudio de la ciudad o de un pueblo; cómo hacer una cédula, un oficio, una demanda, no requiere ningún tipo de enseñanza. Es una pérdida enorme de tiempo de la Facultad enseñar ese tipo de aspectos y no acentuar lo que define la calidad del nivel de un profesional, es decir, acentuar lo académico, lo teórico, la enseñanza y el conocimiento...

Este punto de vista, común a varios profesores, choca contra el reclamo que hemos recogido de parte de alumnos y egresados de una formación más práctica, que los capacite para el ejercicio profesional en su faz más técnica y rutinaria. Es importante remarcar que, como lo expresa el testimonio recién transcrito, la enseñanza de la práctica, desgajada de la fundamentación y análisis que la teoría provee, conduce a la formación de un profesional acrítico y reproductor de las prácticas aprendidas.

Pero es pertinente preguntarse si la manera más efectiva, y acaso la única, de transmitir teoría es la clase magistral. Éste es un punto decisivo, porque la teoría puede ser sin duda enseñada por medio de diferentes métodos y no parece que la letanía magistral sea ni la única posible ni, mucho menos, la más efectiva.

Ahora bien, se presenta también aquí una fuerte paradoja, ya que las clases magistrales sólo permiten transmitir contenidos, pero luego, al menos según lo señalado por los profesores, se evalúa el proceso de «razonamiento» de los alumnos, es decir que se les exige que realicen en sus exámenes operaciones que nunca habían hecho durante el curso, rompiendo de este modo la simetría entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Si esta conclusión es correcta, los alumnos que cursan y los que están bajo el régimen libre estarían igualmente incapacitados para afrontar los requerimientos de la evaluación.

En cuanto a cómo se aprende a ser docente, citamos, a continuación, dos entre los múltiples testimonios que, en general, dejan la preocupante sensación de lo poco que se hace institucionalmente para formar a los educadores o controlar la forma en que se capacitan:

En la docencia –como en todos los otros aspectos de la vida, y de la vida profesional y particular– uno tiene que encontrar su propia voz, encontrar el cómo expresarse y eso, en definitiva, yo creo que no se lee o no se encuentra



en ningún libro, salvo en el libro de la vida ¿no?; y eso es un poco lo que hay que preservar.

La técnica que utilizo fundamentalmente es la exposición oral. No utilizo el nuevo sistema de cañones, porque yo, cuando voy a una conferencia y muestran cañones, me quedo dormido como en el cine.

## **Transmitir práctica**

Si bien en los argumentos de los docentes se privilegia la teoría sobre la práctica, la Facultad provee de trayectos de enseñanza práctica, que están aislados de la enseñanza teórica. Un entrevistado elaboró una escala con respecto a los contenidos que debería incluir una «buena formación jurídica»: «Para mí lo primero es una buena formación jurídica, segundo una permanente actualización teórica y tercero [...] ejercicio práctico».

En otros casos la «práctica» aparecía en una visión más compleja, habilitada por ciertos recursos docentes como la implementación del método de casos. Un titular de cátedra que apelaba a este recurso dijo: «las técnicas que utilizamos son básicamente trabajar sobre la elaboración y aplicación del material de estudio; [...] lo que es más importante o el eje es trabajar sobre casos...».

Sin embargo, en la mayoría de los discursos, el trabajo de los alumnos, en clase o fuera de clase, pero con consignas estipuladas por el docente no pasa de ser un elemento colorido. Así calificó un titular los trabajos prácticos desarrollados por los profesores de su cátedra: «Algunos adjuntos hacen lindos trabajos prácticos».

## **Enseñar a reflexionar**

Uno de los docentes indicó:

yo creo que la actividad más importante, a mi modo de ver, es el permanente proceso reflexivo. Porque en estos momentos hay un gran bombardeo de información prácticamente en todas las disciplinas. [Hay que] asumir una postura crítica frente a todo este universo de material disponible, es decir, qué es lo realmente importante, qué es lo que uno tiene que saber, pero a lo mejor no tiene que usar porque usándolo en vez de ayudar a esclarecer puede oscurecer.



En los testimonios en los que aparecían este tipo de menciones a la generación de reflexión o de crítica, no resultó claro determinar a qué tipo de operaciones se referían, pero sí que no se relacionaban con la crítica jurídica —lo cual hubiese supuesto poner en crisis al Derecho— sino más bien con la posibilidad de integrarlo con la sociedad o de relacionar a las distintas ramas del mismo entre sí.

En algunas ocasiones, los docentes parecían percibir su propia experiencia profesional, ya fuera como miembros de la administración de justicia o como abogados litigantes, como un legado importante a transmitir a los alumnos. Esta exhibición de la experiencia personal se daba mediante la narración de anécdotas ilustrativas de puntos críticos de la profesión.

Muchos de los titulares entrevistados consideraron que no se podía enseñar Derecho si no se ejercía la profesión, pues el rol de enseñarlo incluía «contar» la práctica profesional. En la formación profesional no se tienen presentes las otras incumbencias que el título de abogado otorga y, de hecho, un rápido recorrido por las 32 asignaturas que componen la carrera nos muestra la ausencia de unidades dedicadas a favorecer la reflexión sobre esas otras formas del ejercicio profesional que no incluyen litigar en los diferentes fueros.

Algunos de los discursos enfatizaron sobre esta importancia de transmitir la práctica:

Y eso, que yo lo sentí como alumno de posgrado, creo que es lo que pasa en muchas disciplinas: el docente no simplemente tiene que transmitir una opinión por autorizada que sea, hasta, si se quiere, su propia opinión en abstracto, sino también fundamentalmente su propia vivencia, cómo vivo yo el Derecho. ¿Qué le pasa a la gente?

En mi materia la base tiene que estar dada por gente que tenga experiencia en la profesión, profesión de abogados, y de abogados, digamos, aplicado a la materia de Derecho Comercial. Para enseñar el Derecho lo tengo que ejercer si no ¿cómo cuento mi experiencia? Ya que enseñar es contar cómo me fue con el cliente, con la empresa, cuán exitoso fui en la negociación. Algunos investigadores debe haber, ellos, se dedicarán a «sistematizar la experiencia», pero los docentes tienen que ser los prácticos del Derecho.



Al alumno no se le puede enseñar una profesión teórica.

Existe, pues, en el imaginario del docente una tensión irreconciliable entre teoría y práctica, donde las falencias siempre se encuentran en la poca práctica que se trasmite, y donde nunca queda totalmente explicitado en qué consiste esa práctica que hay que reforzar, y, fundamentalmente, cuáles son los esfuerzos que los titulares deberían hacer en la trasmisión del Derecho para cubrir este estado de la cuestión.

Abordaremos a continuación sus argumentos con respecto a la asignación de responsabilidades por las falencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **¿A qué razones atribuyen las dificultades en la enseñanza?**

En principio, vale aclarar que prácticamente todas las dificultades que los profesores encontraban para desarrollar el proceso de enseñanza eficazmente eran atribuidas a los alumnos o a la Institución. Con respecto a los primeros, fueron descriptos negativamente, mediante la carencia, según aquello que les faltaba para ser susceptibles de ser convertidos en profesionales parecidos a sus profesores. Muchas veces, se los veía como negociadores ventajistas:

hay una gran manipulación por parte de los alumnos, manipulación en el sentido de que especulan con la asistencia; además, es bastante común que se copien en los exámenes, tienen faltas, no leen los diarios, entonces, cuando uno habla de un tema que teóricamente tendría que ser común, cuándo uno habla de los mercados y hablo del mercado de cereales, no tienen idea de qué es...

Otro docente recalcó: «los alumnos vienen bastante mal preparados en general, de conocimientos generales, o de lo que se denomina la ‘cultura general’ es bastante deficiente». Este diagnóstico bien podría comprometer a la Institución a llevar adelante acciones compensatorias, pero no ocurre así. Se juzga que esa carencia es insuperable. Caracterizaremos los obstáculos que se han señalado, en la mayoría de los casos, como los más perjudiciales para las prácticas.

## Falta de formación y apatía de los estudiantes

En varios testimonios apareció la queja con respecto a las falencias de aprendizaje, consideradas por los profesores como consecuencia de la falla de otros niveles educativos. Citamos aquí cuatro de ellos:

vienen con mucho déficit [...]. Yo trato de enseñarles o ayudarlos a expresarse correctamente en forma verbal, en forma escrita, cómo hacerse alguna idea abstracta de desarrollar un tema sobre la marcha.

cada vez vienen peor preparados los alumnos...

Los chicos no saben diferenciar la Revolución de Mayo de la Independencia. Los chicos tienen muy poca cultura general...

la formación actual del alumno [...] es muy mala y en consecuencia uno lamentablemente... a veces se encuentra un poco... este..., digamos, caminando en el desierto.

Respecto a tal déficit no se indicaron, en ningún caso, posibles acciones a emprender para subsanarlo. Se lo diagnosticó como un fatalismo asignado, en algunas ocasiones, a las deficiencias del sistema educativo y, en otras, a cuestiones generacionales o culturales. En algunos testimonios apareció un subargumento, el de la falta de «conciencia universitaria», que sería una suerte de subjetividad que los alumnos deben asumir al ingresar a la universidad, dejando atrás su conformación como estudiantes secundarios, según surge de las palabras de un docente en este sentido: «[Los alumnos] no tienen conciencia universitaria. Están todavía con los hábitos del secundario». Está claro que este cambio de subjetividad —que transformaría a un alumno, en gran medida dependiente de sus profesores, en otro que pudiera aprender por su cuenta— se avendría perfectamente con el carácter de alumno libre que la Facultad pretende conformar.

Junto a esta falta de formación previa, se señaló en los alumnos una fuerte apatía. Los profesores, en general, indicaron que estas falencias eran vistas como tales por ellos, pero no por los alumnos mismos, cuya cultura llevaba implícita una menor valoración de algunos contenidos, por cierto difícilmente determinables, como los propios de la «cultura general». Esta apatía generalizada, que más que

una propiedad de la generación joven parecería ser un signo de la época, surgió en los discursos de los mismos docentes cuando narraron sus prácticas. Podemos aseverar que ellos también estaban abúlicos, pero no lo percibían. No podían ver la dificultad de sustraerse al clima de desinterés de una clase como tampoco determinar a quién correspondería el mayor peso de la responsabilidad por esa indiferencia que inundaba las aulas de Derecho.

## Escaso interés por estudiar

Explicaba un profesor:

la recepción que tenemos de los alumnos no es buena, pese a que ellos siempre reconocen que se han encontrado con una cátedra distinta [...]. Digamos, tenemos un diez por ciento de alumnos en los que realmente vemos que logramos un nivel alto...

En este caso, el docente parecía conformarse con que una minoría estuviera a tono con las exigencias del curso, al cual asignaba una valoración superior a la de los demás.

Otro, sostenía que «hay gente que quiere hacer una carrera universitaria y, como Derecho es libre, lo que tienen a mano es Derecho y lo hacen sin tener vocación y sin tener objetivos de por qué va a seguir Derecho». Aquí aparece la carrera de Derecho como una de las más asequibles, por ejemplo para alumnos que viven lejos o que tienen horarios de trabajo que les impiden cursar. Ya hemos señalado, en otro tramo de la investigación, cómo algunas de las carreras que se cursan en la universidad exigen una dedicación que impide o restringe severamente la posibilidad de trabajar debido a su alta carga horaria y a la dispersión de la misma. Derecho se presenta entonces como una carrera *blanda*, con holgadas obligaciones y con un carácter tradicional, características que explicarían el alto número de estudiantes que optan por ella.

Según hemos visto, los profesores se muestran negligentes en la preparación de las clases y al parecer los alumnos actúan por reflejo. No se les insta a que participen, y no participan. No se les exige que lean los temas a desarrollar antes de las clases, y no lo hacen. Hay pues una gran simetría entre docentes y alumnos: están abúlicos, no preparan las clases, no se molestan ni tampoco se importunan.



## Exceso de alumnos

En la mayoría de los testimonios de los profesores titulares, cuyas clases reúnen todas las comisiones de la cátedra, el alto número de alumnos aparecía como un obstáculo para llevar adelante cualquier otro método de enseñanza que fuese más allá de la clase magistral. Veamos algunos:

Ya todo esto que uno pueda haber adquirido como conocimiento general desde la pedagogía, imposible de implementar en la Facultad, porque cada una de estas técnicas requería como un máximo de educandos: 25. [...] No es la Facultad de Derecho propicio a ningún tipo de..., a hacer una cuestión seria del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ningún profesor titular de cátedra que dé clase a 200 alumnos puede usar otra cosa más que clase teórica.

Hoy en día las clases son masificadas, sobre todo las de los titulares que juntan todas las comisiones; entonces es muy difícil lograr una interrelación entre el profesor y el alumno.

Las clases del titular son siempre más numerosas, son clases de entre ochenta y cien alumnos. Con lo cual no puede ser desarrollada de otra manera que en función de clase de lo que se denomina clase magistral o exposición monologuista desde el profesor. No hay otra posibilidad, porque tiene una cantidad de alumnos.

Aclaremos que estas clases son, en principio, de carácter teórico y de asistencia obligatoria, pero que no siempre tienen una concurrencia de 200 alumnos. Muchas veces reúnen a menos de cien. En cualquier caso, los docentes han percibido su alto número como impedimento para realizar cualquier trabajo o actividad en que los mismos hicieran algo diferente a escuchar una disertación o tomar nota de lo que el profesor dice. Desde luego este presupuesto puede ser discutido y sabemos que, con un bloque horario de dos horas, son muchas las técnicas que se podrían implementar. Sin embargo, dichos recursos requerirían de algo que los profesores no parecerían estar dispuestos a hacer: un desarrollo curricular.

## ¿Hacia qué imagen ideal de abogado tienden los profesores en su enseñanza?

Encontramos en este punto una alta dispersión en las respuestas. Citaremos a continuación aquéllas que nos permitan tipificarlas.

-Recibimos como respuesta, por ejemplo, que habría que proporcionar a los alumnos experiencia en la práctica liberal («la base tiene que estar dada por gente que tenga experiencia en la profesión...»), en la justicia («los jueces también van desarrollando un pensamiento muy peculiar de muchas cosas [...] La administración de justicia es un filtro muy interesante, generalmente a los abogados libres un poco a veces nos fastidia pero resulta muy interesante también») y en la labor de investigación («tendríamos que tener un perfil de abogado investigador [...] alguien que saliendo del traqueteo empírico cotidiano [...] se ponga en una visión externa»).

-Otros señalaron:

En un curso, la formación, yo entiendo que tiende a formar un futuro profesional que va a ejercer el Derecho, ya sea como abogado o en la justicia o en la administración o en otras actividades donde se pueda desempeñar como profesional. Esto significa la capacidad para pensar el Derecho, para entenderlo, para poderlo interpretar, para relacionar.

-Algunos contestaron:

Lo que yo quiero es que entiendan los temas básicos, o sea las instituciones. [...] todo va por deducción y todo tiene que ser lógica...lo más importante para saber es razonar..

-También:

Sobre todo, también lo llevo al conocimiento del manejo de la estrategia que se puede [...], eso es muy importante porque en el litigio la buena estrategia puede hacerlo triunfar en el juicio [...]. Este tema de la estrategia yo lo aprendí en mi otra carrera, en Ciencias Económicas, que nos enseñaba estrategia en los negocios. Esto mismo puede aplicarse en el campo del Derecho, porque hay tiros como una batalla o como una guerra.



-Y, finalmente:

Lo más importante de esto en la formación no es lo cognitivo, sino lo axiológico, lo valorativo. Porque nosotros vamos a formar un abogado y el abogado tiene que ser, de alguna manera, un auxiliar del servicio de la justicia. La valoración acerca de lo justo es lo fundamental.

Más allá de esta disgregación de los discursos, podemos interpretar que, en general, la postura de los profesores era esperar que los alumnos repitieran lo que ellos dijeren en clase o, a lo sumo, lo que indicara el manual o la fotocopia que hubieran recomendado. Salvo en pocos casos, no se percibió preocupación por que el alumno se apropiase de las preguntas sobre, por ejemplo, la función que el Derecho cumple en esta sociedad fragmentada y desigual, por que incorporase críticamente las respuestas que a los interrogantes sobre el Derecho vigente han dado sus intérpretes autorizados: los doctrinarios del Derecho y, en definitiva, por ayudarlos a comprender el mundo donde van a ejercer su profesión y a inventar el futuro, un futuro más justo.

La mayoría de los docentes entrevistados pretendía que el estudiante «duplicara» mecánicamente (Meirieu, 2010) su concepción del Derecho, para lo cual señalaba la secuencia a seguir en esta repetición: «yo les recomiendo a mis alumnos que para hablar en el examen de demencia, primero deben referirse al concepto de capacidad, incapacidad y después quiénes son los incapaces y, al final llegar al concepto de demencia». Nada de cuestionarse por qué hoy las ciencias sociales evitan el término demencia.

## El final del camino: proceso de evaluación

De lo manifestado por los profesores surge que el formato de evaluación no es una instancia que permita revisar las prácticas de enseñanza. El alumno es evaluado y el docente es evaluador, en una relación asimétrica de «saber-poder». El poder en este caso está por encima del saber, lo instituye. La mayoría de los entrevistados habló de «la libertad del docente para evaluar», una libertad que resiste cualquier estándar institucional, así como se niega a ser sometida a una reflexión crítica acerca de lo que ha pasado en el aula o la eficacia del diseño curricular y de los materiales elaborados para su desarrollo.



Esta percepción entronca con el «reduccionismo técnico» que se asigna a los exámenes según Díaz Barriga (1990), y que omite analizar los amplios significados que se esconden tras la práctica de la evaluación. Entre los mismos, no es de orden menor el carácter ritual, vivido con gran ansiedad y temor por parte de los alumnos y generalmente con fastidio y cansancio por los docentes. Decía un profesor: «Tomar exámenes es la parte que tenés que pagar para dar clases. Es lo más aburrido que hay».

La instancia de evaluación es la única en nuestras tradicionales prácticas pedagógicas en la que el profesor no es el centro de la acción; allí es el alumno el que habla o escribe. Aun así, el docente muchas veces recupera la palabra en el acto de interrogar, de indagar, hecho que no puede ocultar la relación de poder que encierra el acto mismo de evaluar, en el cual parece investigar la carencia, la falta, lo que tendría que saber el otro para ser como él. Y la medida está establecida objetivamente. No se indagan intereses, en el sentido habermasiano, sino un conocimiento objetivo, técnico, supuestamente despojado de connotaciones emancipadoras.

Según un profesor de primer año: «Uno de los problemas de esta materia es que el alumno no se da cuenta de qué es lo subsidiario». En estas palabras parece anidar el sentido profundamente asimétrico de la relación docente-alumno. De acuerdo a ellas, el alumno mismo tendría que descubrir, y hasta acaso adivinar, qué es lo importante, porque, aparentemente, ni el programa ni los materiales de estudio sugeridos lo señalan. Esa «importancia», además, está atribuida a los contenidos y no a los objetivos, con lo cual también es el estudiante quien debería averiguar qué es lo que el profesor espera que haga con los contenidos «aprendidos», como si fuera posible aprender sin un *para qué*, o adquirir capacidades y destrezas que nunca han sido descriptas ni mencionadas. El alumno debería, pues, indagar la expectativa de los docentes, quienes supuestamente tendrían en claro qué es lo importante y qué es lo accesorio.

Ese mismo entrevistado reconocía, sin embargo, desacuerdos entre los integrantes de su propia cátedra en orden a la priorización de distintos contenidos. De ser esto así, el alumno se vería obligado también a reconocer las distintas expectativas de los posibles evaluadores, de modo de satisfacerlas a todas, o al menos las del docente que corrigiera el examen escrito o tomara el examen oral.



Afirmaba otro profesor titular:

Nosotros somos muy parejos tomando; por supuesto cada uno tiene su estilo. Yo, por ejemplo, *nunca levanto la voz, pero tengo un compañero que sí*, entonces a ése le tienen un cierto temor. Pero somos muy parejos para preguntar, los contenidos son los mismos siempre, se sienten conmigo o con cualquier otro.<sup>5</sup>

Llama la atención en este caso la naturalización del acto de «levantar la voz», eufemismo para «gritar», así como la naturalización de la actitud de temor de los alumnos.

Otro entrevistado expresaba:

Los parámetros de evaluación son que cumpla con los requisitos mínimos que exige el programa. Hay conceptos fundamentales que no se puede desconocer y si el alumno no los sabe, no aprueba. No pedimos exquisiteces, pedimos las cuestiones esenciales, y esos son los requisitos que ponemos... [Debe exigirse] cierta mínima precisión del lenguaje, porque nuestra profesión [de abogado] todavía tiene algunas rémoras de excesivo formalismo, es decir, si uno cambia una palabra..., entonces yo necesito que me defina...

Como en muchos otros testimonios, aparece aquí la existencia de «un mínimo»: se trataría de un acuerdo entre los docentes de la cátedra que garantizaría la selección de los alumnos que aprueban y los que no. Sin embargo, ese mínimo nunca está explicitado. Es interesante también señalar que el formalismo es, por un lado criticado como un arcaísmo, pero por otro lado es reproducido en la formación de los alumnos porque se juzga que eso es lo que luego les dará el capital necesario para moverse en el campo jurídico. La necesidad de definir no se conecta aquí con la capacidad de abstracción sino más bien con la capacidad de memorizar y repetir, en un ritual exegético, como aquél que el Robespierre del *Danton* de Wajda aplicaba al niño,

5. Aunque las normas establecen que los alumnos deben ser examinados por una mesa compuesta al menos por dos profesores, en la práctica, si bien hay al menos dos profesores en esa mesa, cada profesor toma examen a un alumno en forma individual. Esta desviación de la normativa es en general admitida debido al alto número de alumnos que las mesas examinadoras deben evaluar y se ha transformado en una suerte de «evasión institucionalizada».

a quien castigaba con una vara cada vez que se equivocaba en la enunciación de algún principio de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

Un profesor titular manifestó: «El sistema ideal sería ofrecer muchos sistemas de evaluación. Ahora, cuáles son esos sistemas, no me pregunten, porque no sé, no los conozco, ya no me interesa más. Sé que lo que está, no está bien. Cómo hay que cambiarlo, no sé». Se percibe aquí el desconcierto y la admisión de no saber lo suficiente para emprender un cambio que se considera necesario, pero también una notable falta de compromiso en la búsqueda de nuevos métodos, de los que únicamente se ha mencionado que deberían ser plurales, sin aclararse, al respecto, si la pluralidad tendría que ver con las características propias de cada alumno o grupo, o con una exaltación de la multiplicidad por la multiplicidad misma.

Otro profesor describía así al alumno que iba a rendir un examen libre: «Un tipo que se te sienta adelante, te mira con cara de desesperación y balbucea un rato, y vos estás horas y horas ahí. Y vos ves que ese sistema no sirve, por lo menos de la forma que lo tenemos armado no sirve eso». Otorgó un bajo o nulo nivel de eficacia a esta clase de exámenes, pero, nuevamente, no apareció junto a esa crítica devastadora ninguna alternativa posible; el docente no se visualizaba como responsable por esa situación.

En otro caso, uno de los profesores señalaba que el examen libre ideal estaría liberado de dos exigencias: el límite de tiempo y el bolillero. Podemos decir al respecto que el primero no está fijado reglamentariamente, sino que es regulado por los profesores en orden a su disponibilidad horaria, –y, aun así, no se alteran los plazos según concurren muchos o pocos alumnos a las mesas libres, de modo que en este caso sí suele darse un acuerdo entre los docentes, aunque remite a una pauta relativamente fácil de observar–. En cuanto al bolillero, es una garantía para los alumnos y, en los casos en que hay programas mosaico, no obstaculizaría el principal eje a evaluar que, según el entrevistado, es la capacidad de integración de los contenidos de la materia por parte del alumno. Este mismo docente resaltaba: «A mí me gusta el examen libre en cuanto que le permite al alumno tener todo el conocimiento actualizado en el mismo momento». Tal reflexión es importante, en tanto parte del presupuesto de que en los cursos no hay posibilidades de establecer actividades de unificación de los con-



tenidos de la materia. Y podríamos agregar que ésta puede darse no sólo a nivel de la materia, sino de la carrera y hasta de las actividades extracurriculares. Este nivel de integración de las materias de la carrera, e incluso más allá de la misma, no apareció en ninguno de los discursos de los profesores.

## Bibliografía

- Avendaño, Jorge y otros, *Calidad total en la enseñanza del derecho*, Lima, UPC, 2004.
- Barsky, O., V. Sigal y M. Dávila (coordinadores), *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Bertoni, A., M. Poggi y M. Teobaldo, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Camilloni, Alicia y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Cardinaux, Nancy y L. Clérico, «La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados», en Cardinaux, N., L. Clérico, A. Molinari y G. Ruiz (coordinadores), *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2006.
- Cardinaux, N. y M. González, «El derecho que debe enseñarse», *Academia, Año I, N.º 2*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2003.
- Carlino, Florencia Ruth y otros, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- Díaz Barriga, Ángel, *Curriculum y evaluación escolar*, Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social y Aique, 1990.
- , *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1996.
- Gordon, Robert W., *La educación jurídica en Estados Unidos. Origen y desarrollo. Nuevas tendencias en la enseñanza del derecho: la destreza legal*, Lima, UNMSM, 1999.
- Habermas, Jürgen, «Conocimiento e interés» en *Ciencia y técnica como «ideología»*, Madrid, Tecnos, 1994.

- Lista, C. y A. M. Brígido, *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.
- Meirieu, Philippe, *Frankenstein Educador*, Barcelona, Laertes, 2010.
- Pásara, Luis, *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*, Lima, UNMSM, 2004.
- Pec-Slesicka, Barbara, y Wajda, Andrzej, *Danton*, Francia, Home Vision Cinema, 1983.
- Perinat, Adolfo, *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Uniandes, 1998.
- *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.

## CAPÍTULO X

# Incidencias del examen libre en el rendimiento de los alumnos: el caso de las materias Derecho Civil IV y V

*Gabriela Yaltone*

### Presentación

En el marco del proyecto de investigación de cuyo equipo formé parte, se realizó una serie de entrevistas que tenía por objeto incursionar en las condiciones de dos materias respecto a los alumnos tanto cursantes como «libres»: <sup>1</sup> Derecho Civil IV (o Derechos Reales) y Derecho Civil V (o Derecho de la Familia y Sucesiones).

Se eligieron estos dos casos por la disimilitudes que presentan. Por un lado, Derechos Reales es una materia cuyo dictado está mayormente a cargo de profesores adjuntos y, si bien hay dos cátedras, muchos de estos profesores pertenecen a ambas. Esto hace que la oferta académica de cada cátedra sea indiscernible de la de la otra, tornándose la «libertad de cátedra» en una homogeneización de contenidos –el programa es el mismo– y de criterios –los profesores que

1. Alumnos «libres» son aquéllos cuyo primer contacto con la materia es al rendir el examen final, sin haberla cursado.

toman exámenes y dictan cursadas son también los mismos—, de manera tal que no hay mucha diferencia entre cursarla o rendirla en una cátedra o en otra.

Por otro lado, encontramos el caso de Familia y Sucesiones, en el cual la diferencia de cátedras es tal —no tanto en cuanto a contenidos sino en cuanto a criterios—, que un mismo alumno, según la cátedra a la que se presente, parecería saber o no Derecho Civil V, y estar, por lo tanto, en condiciones de aprobar o no dicha materia; dependiendo esto, además, de los profesores que tenga enfrente, del tipo de examen que éstos esperen, de su nivel de exigencia, de la formulación de consignas y preguntas, etcétera. Así, una misma materia sufre un importante cambio desde la perspectiva no ya del alumno —que es el mismo y, por lo tanto tendrá una misma preparación—, sino del profesor —que demandará, para aprobarlo, un alumno de tales o cuales características—.

Esta diferencia entre las cátedras de una misma materia encuentra su máxima expresión en los exámenes libres: a una de ellas se presenta casi la totalidad de los alumnos, mientras que la otra en muchas mesas no tiene ni un solo alumno libre para evaluar.

Este trabajo se propone, entonces, analizar los motivos por los cuales las mesas de exámenes libres de la materia Civil V presentan una disimilitud tan grande entre cátedras en cuanto al número de inscriptos y al rendimiento de los mismos —que parece ser resultado no tanto de la preparación de los alumnos como del punto de vista de la cátedra, ya que, muchas veces con la misma preparación, según una cátedra «saben» y según la otra no—. Esta situación anómala es el objeto de interés en la presente indagación, cuyo propósito es mostrar cómo esto se debe, en última instancia, a las diferentes posturas personales de los sujetos en juego, las cuales sólo son habilitadas por la apertura del programa. Es decir, en definitiva, cómo esta situación es posibilitada por las mismas características con que la materia se plantea a partir del mismo.

Los datos son resultado de entrevistas efectuadas a los docentes de las dos cátedras de ambas asignaturas, aunque no se refirieran a este aspecto en particular, sino también a otras temáticas analizadas en este libro. En el caso de las realizadas a los titulares lo fueron sobre la base de instrumentos no orientados específicamente hacia el estudio de los programas, por lo que la información al respecto sería sólo parcial y eminentemente implícita. Las realizadas a los adjuntos, en



cambio, fueron replanteadas de forma tal que contemplaran dichos temas, si bien no era su objetivo primordial, por lo que lo abarcaron, pero de manera transversal. A pesar de que ninguna tuvo por objetivo principal incursionar específicamente en lo que se refiere a la relación programa-examen, no dejaron por ello de ser reveladoras respecto a esta problemática.

Todos estos obstáculos toman por completo impropio cualquier tipo de conclusión que pretenda extenderse más allá de una mera apreciación tentativa e incompleta. Sin perjuicio de estas falencias y de posibles diferencias en los resultados de futuras entrevistas, habré de adelantar algunas conclusiones muy acotadas, aunque útiles al menos para que este acercamiento exploratorio sirva a posteriores ahondamientos del tema, pues, no obstante las dificultades señaladas, ha de arrojar cierta luz al perfil de investigaciones futuras.

Comenzaré, entonces, por un análisis objetivo de los programas en sí, de manera estática e independiente de su desarrollo. Proseguiré con las percepciones de los profesores respecto de la puesta en práctica de dichos programas. Luego intentaré relacionar esta situación con la de los exámenes en dos planos: uno más estático y otro pragmático –incluido aquí el análisis de la situación específica que motiva el presente escrito–. Esta separación no es estricta, por momentos incluso podrá resultar algo forzada, pero ha sido incluida a efectos de una mayor claridad conceptual. Finalmente, esbozaré algunas conclusiones tentativas y, a su vez, algunos de los posibles interrogantes para futuros trabajos.

## Aspectos estáticos del programa

Considerando los programas, lo primero que resulta evidente es que en ambas cátedras son idénticos. Se trata de una situación bastante común en las cátedras de Derecho de nuestra Facultad, que ocurre unas veces como consecuencia del trabajo en conjunto de los profesores de las mismas a la hora de formularlo, otras, de que una de ellas es un desprendimiento de la otra.

En este caso, el de la cátedra número dos lleva en su presentación el nombre y apellido de la profesora titular de la otra cátedra, lo que parecería darnos, claramente, la pauta de que uno ha sido despendi-



miento del otro –agrego, sólo como dato curioso, que dicho nombre no aparece en el comienzo, sino en la mitad del programa de la cursada, además de en la parte referente al programa de examen–.

El programa se encuentra dividido en tres partes principales. Dos referidas a los contenidos estrictamente conceptuales –una desde la óptica de la cursada, la otra desde la óptica de los exámenes libres– y la tercera, a la bibliografía. La primera parte describe los contenidos totales del programa, a los cuales divide a su vez en 29 bolillas, las catorce primeras dedicadas a la parte de familia y las quince restantes a la de sucesiones –cada bolilla está compuesta por un promedio de seis puntos–. Ésta es la que se pone en juego en el desarrollo de los cursos por promoción; se la conoce como programa de cursada o «programa de estudio». La segunda parte, denominada «programa de examen», consta de los mismos contenidos pero con los puntos combinados –programa «mosaico»–.

En el caso de esta materia, el paso del programa de estudios al de examen implica ir de un total de veintinueve bolillas a otro de quince, pero con los mismos contenidos –teniendo, igualmente, cada una un total de seis puntos–. Esta reducción en el total de puntos –pasa de 155 en el programa de estudio a noventa en el de examen– no es correlativa a un replanteo metodológico conceptual. Los puntos, en realidad, siguen siendo exactamente los mismos, aunque reubicados. Algunos se mantienen textualmente iguales a su enunciado en la parte del programa de estudio, mientras que otros resultan de la mera yuxtaposición de dos o más puntos de aquél. El ejemplo más representativo quizás sea el del punto seis de la bolilla XIV del programa de examen, que yuxtapone tres puntos de la bolilla XXVIII del programa de estudios.

Si bien suele ser común esta forma de «mosaico» en los programas de examen, dado que se busca la posibilidad de evaluar diversos contenidos del programa de estudio, no lo es tal yuxtaposición de puntos. Resulta llamativa por dos aspectos: por un lado, porque se percibe como notoriamente forzada la reducción del programa a quince bolillas. Esto no tendría sentido alguno más allá de ampliar la cantidad de información comprendida por cada una, a los efectos de tener una visión más amplia de los conocimientos del alumno respecto a los contenidos; sin embargo, éste era, justamente, el objetivo de hacerlo «mosaico». Se produce así una duplicación de medidas contra-



producente a la más clara elaboración conceptual. Además también es forzada la reducción sistemática del número de puntos a seis por bolilla –la cual torna dificultoso el repaso de los temas mientras el alumno está en capilla, pues genera confusión, incluso visualmente, al no poder distinguirse, muchas veces, siquiera dónde termina un punto y dónde comienza el otro–. Esto significa que, a la ya compleja tarea de dar un examen libre, se le suma el tener que lidiar con un programa que escapa a cualquier intento de sistematización –me esto refiriendo estrictamente al programa de examen–.

Concluye con una tercera parte dedicada a las referencias bibliográficas denominada «Bibliografía general», la cual sí está bien sistematizada: cuenta con una sección destinada a la mención de varios libros referentes al Código Civil en general, para proceder luego a una reseña de la bibliografía general de la materia. Esta sección se subdivide, a su vez, en una referente a Derecho de familia y otra al Derecho de sucesiones. Finalmente se enumera la bibliografía específica para cada unidad.

Sin embargo, el programa no contempla ninguna presentación o fundamentación ni propone objetivos referentes a lo que se espera del alumno en la cursada o en una mesa libre –si es que no hubiese razón para hacer distinciones–, así como tampoco explicita ningún criterio de evaluación.<sup>2</sup>

Esto deriva en que, ni por medio de la exposición de objetivos ni de la especificación de distintos tipos de contenidos, el alumno pueda encontrar un criterio rector acerca de cómo será el examen, a menos que interprete, según surge de dicho programa, que ha de limitarse a memorizar y repetir los temas allí consignados.

Todo esto contribuye a las diferencias en las características de los exámenes libres, pues tal ausencia de direccionalidad coloca, a la hora de rendir, al docente en la posición doblemente privilegiada de *preconfigurador* del examen y de *poscalificador* del desempeño del alumno, con una pretendida objetividad que, en rigor, carece de anclaje en la realidad. Y esta bivalencia estructural del programa, que se

2. Esta observación concuerda con los resultados que se han obtenido en esta investigación referentes a otras materias que componen la carrera.

traduce en una amplia gama de exámenes posibles, es la que entra en juego para los alumnos en el momento de seleccionar las cátedras en que se presentarán, optando éstos por aquella cuya interpretación del mismo supone limitarse a repetir unos contenidos conceptuales dados, tal y como aparecen en la bibliografía.

Tampoco se explicita encuadre metodológico alguno, ni un adelanto de las actividades y trabajos prácticos a que pueda dar lugar su desarrollo, al menos en los regímenes de cursos por promoción. No hay una sección referente al tipo de evaluación que habrá de tener lugar para los alumnos cursantes. Esta apertura, si bien por una parte posibilita la puesta en juego de la propia concepción del docente acerca de su función y de la relación enseñanza-aprendizaje, deriva en el doble juego de ambigüedad para los alumnos y de reserva para el profesor.

Si se pretende que los espacios vacíos sean huecos para la autonomía, entonces se cae en inseguridad, pues los alumnos no pueden saber *a priori* lo que se espera de ellos en cuanto a la adquisición de esos contenidos –sin mencionar que, por lo demás, tal vacío podría ser fuente de inoportunas arbitrariedades–.

Es de destacar que, si bien dicho programa data del año 2002, los profesores se han manifestado disconformes respecto al mismo, pues consideran que peca por exceso en cuanto contempla contenidos ya vetustos y por defecto, pues carece de consideraciones actuales e importantes para el cabal conocimiento de la materia. Respecto de estos últimos, son abordados por los docentes por medio de material bibliográfico específico –artículos actuales, fallos recientes, etcétera–, pero esto, como ellos mismos manifiestan, sólo es posible con los alumnos cursantes, pues con los libres la evaluación ha de remitirse estrictamente a lo que figura en el programa, con lo cual no acceden a ciertos contenidos actuales y necesarios.

## Aspectos dinámicos del programa

Si bien la disposición, cantidad y calidad de los contenidos específicamente conceptuales, tal como están previstos en el programa, satisfacen en su mayoría a los docentes, también es cierto que algunos son, en parte, criticados por ellos en cuanto a su actualidad y atinencia. Además, su visión estática del programa tiene tal gravita-

ción que les impide plantear cualquier posibilidad de reforma. A lo sumo, reconocen la raíz del problema, pero estiman toda posibilidad de cambio como reservada estrictamente al juicio del titular:

No, en realidad el programa del que da libre es un programa mosaico, que mezcla temas de familia y de sucesiones en las bolillas, que no tienen nada que ver con el programa de la materia cuando la damos en el curso, en seis meses. Esta totalmente divorciado. Además el programa para libres es un programa totalmente vetusto que tiene instituciones como la dote de la mujer, que no tienen ninguna vigencia. Eso habría que unificarlo en algún momento, *lo que es una tarea del titular*.<sup>3</sup>

Los profesores adjuntos no parecen siquiera considerarse en posición de hacer sugerencias al propio titular.

Pero, para proponer reformas, es necesario conocer también otros programas de la materia a fin de hacer un estudio comparativo y analizar qué cambios conviene hacer, comenzando, en principio, por el conocimiento del programa de la otra cátedra de la Facultad –recordemos que se trata, en esta casa, del mismo—. Sin embargo, algunos docentes lo conocen sólo parcialmente, mientras que otros lo desconocen, y, con respecto a los de otras Facultades, el desconocimiento es unánime. Y esto es, en cierto modo, desalentador, dado que la reflexividad crítica sobre el programa puede resultar proporcional a tal conocimiento.

Por otro lado, los profesores remarcan la necesidad de fomentar en los alumnos ciertas capacidades técnicas e incluso éticas o comportamentales que, se supone, debería tener un buen abogado, tales como argumentar, defender posiciones, escuchar al otro, respetarlo en su postura, estar abierto a los diferentes puntos de vista, saber qué preguntar a los clientes, ser receptivo en cuanto a sus necesidades, etcétera. Insisten en la relevancia y trascendencia de estos contenidos: «nosotros, lo que buscamos son las habilidades básicas que un

3. Las citas de opiniones de docentes que figuran en este capítulo corresponden a transcripciones de las entrevistas efectuadas durante el trabajo de campo del presente proyecto.

abogado debe saber cuando ejerce su profesión. Por ejemplo argumentar, expresarse oralmente, poder asumir roles, aplicar correctamente las normas jurídicas, ver la jurisprudencia del caso»; y, en el mismo sentido:

En realidad lo que nosotros buscamos no es una clase con fichitas. Buscamos, bueno, a ver: dado este problema, vos, cómo lo resolverías. Cuando se equivocan es llegar ahí y decir, no mirá; es lo que recién llamaba toma de conciencia, cómo es cuando yo tomo conciencia de que no sé: cuando intenté resolver y fallé. Lo que nosotros buscamos es eso. Primero ver en qué falla y después guiarlo en su búsqueda de la solución correcta.

Todos resaltan con empeño la posibilidad de desarrollar estos aspectos proporcionada por el sistema de cursada, a diferencia del de exámenes libres. Y todos afirman que en sus clases apuntan a incrementar este tipo de capacidades:

El otro condimento esencial para un docente es plantear la enseñanza desde cómo va a ser el futuro desempeño profesional de su alumno [...] en derecho se aprende tomando una decisión en un juicio, haciendo un dictamen, opinando sobre un asunto; no escuchando qué opina otro de ese asunto y repitiéndolo después, que es lo peor.

Sin embargo, estos argumentos no pueden ser relacionados con el programa, con lo que éste debe significar para el alumno y aun más allá de él, dado que es un documento en el que se plasma una perspectiva de profesional que trasciende una materia para ser parte de un proyecto institucional de futuro abogado. Además, quienes no cursan no podrán prepararse en dichas capacidades, porque, en principio, ni siquiera las conocen como objetivos de la materia.<sup>4</sup>

Los docentes, en general atribuyen el hecho de encontrar gran diferencia de nivel entre los alumnos de ambos sistemas precisamente

4. Esto, más allá del posterior debate acerca de si es posible o no adquirirlas con prescindencia de una cursada y, en su defecto, si no sería conveniente modificar el régimen de exámenes libres de manera tal que supusieran al menos una serie de encuentros con los profesores en los cuales se prepare a los alumnos en la adquisición, si bien moderada, de estas capacidades.

a que este tipo de contenidos sólo está presente en las cursadas y ausente en los exámenes libres:

El objetivo [...] es el conocimiento de la materia, [...] asumir roles, argumentar, [...], la capacidad de escuchar, la capacidad de aprender del otro, la capacidad de respetar. Ese tipo de habilidades también las tiene que tener el abogado en su ejercicio profesional diario. O sea que nuestros cursos apuntan a estos objetivos, y así también los casos prácticos apuntan a esos objetivos.

Por otro lado, acuerdan que, en lo troncal, los contenidos deberían ser los mismos, por las características propias de la asignatura, siempre permitiendo pluralidad de visiones y libertad de encuadres.

## Aspectos estáticos de la evaluación

En cuanto a la evaluación de los cursantes, los profesores coinciden en que el seguimiento continuo y personalizado que permiten las técnicas utilizadas<sup>5</sup> es tal que hace innecesarias otras instancias específicas a tal fin, ya que éstas permiten una evaluación constante, que resulta superior pues refleja de mejor manera lo que el alumno sabe. «A veces en cursos como el nuestro que tienen evaluación permanente, ya tener que cumplir con los cuatro parciales, por ahí yo le estoy tomando un caso práctico todos los días. No tiene mucho sentido...».

En cambio, ninguno de ellos considera que el sistema de evaluación deba ser contemplado en el programa mismo de la asignatura –lo que sería necesario, por lo demás, para otorgar cierta seguridad y

5. El *method case*, juegos de roles, análisis doctrinarios y jurisprudenciales, trabajos prácticos, aproximaciones problemáticas a los contenidos, etcétera. Algunos docentes, haciendo hincapié casi exclusivamente en la jurisprudencia, y otros con una gama más amplia de métodos, todos en general apuntan a ciertos aspectos cualitativos que permitirían a los alumnos una mejor comprensión del Derecho y la Abogacía. Por citar un ejemplo: «En la cátedra y en mis clases se utilizan, en general, las técnicas que ya adelanté... el denominado *case method*, los planteos se sacan de casos reales de jurisprudencia, se sugiere la lectura de los textos no sólo de la materia sino también de la jurisprudencia aplicable a este caso, o sea tratamos de que el alumno se empiece a familiarizar con lo que los tribunales dicen no sólo con lo que los de la cátedra dicen, y pensamos que ése es el mejor sistema de enseñanza...».



garantía de a los alumnos–, e incluso algunos llegan a ver como beneficiosa dicha ausencia pues admite una mayor «libertad de comisión», permitiendo variar los criterios de examinación de los alumnos cursantes de la manera que crean pertinente. De hecho, todos están de acuerdo en cuanto a la evaluación de los alumnos libres, pero sólo en una de las cátedras dichos criterios se encuentran también unificados respecto a la examinación de los alumnos regulares.

En relación con la cantidad de parciales y notas, generalmente se conciben con los exigidos por la reglamentación, y ésta es aceptada positivamente:

El reglamento de cursos por promoción de las semestrales es muy amplio porque permite tener varias notas, no nos limita. En mi caso particular siempre tengo muchas notas, yo tomo tres parciales, pero, además, tienen la nota de los trabajos prácticos de los fallos, los trabajos grupales, eso nunca se vio limitado, entonces en esa medida queda, en definitiva, a criterio del profesor tener muchas o pocas notas, para definir.

Los profesores creen que en los exámenes libres el programa no puede ser evaluado íntegramente, pues se hallan limitados por cuestiones de tiempo y formalidades propias de dicha modalidad, lo cual les impide conocer con certeza los conocimientos del alumno.

Además, el hecho de que la preparación para los mismos no suponga el desarrollo de esas capacidades que los propios docentes obtienen o pretenden obtener con los alumnos en sus cursadas, les dificulta comprobar si conocen realmente la materia. En palabras de dos de los entrevistados:

El sistema de libre evaluación es que en treinta o cuarenta minutos uno tiene que evaluar una materia que tiene una cantidad importante de bolillas y en el sistema libre uno ve sólo la parte teórica, el alumno dice lo que el libro dice en ese punto y uno no podría y tampoco sería bueno que lo hiciera, preguntar sobre temas que se discuten o se debaten y que enriquecen el régimen por promoción.

En los exámenes libres no tengo demasiada opinión, los pocos que se presentan no tienen ninguna aplicación práctica de los contenidos, alguno sabe los contenidos o puede repetirlos pero carecen de la posibilidad de aplicarlos prácticamente.



Al expresarse acerca de las diferentes estructuraciones de los contenidos del programa, por un lado para los alumnos que cursan y, por otro para los que rinden libre –mosaico–, también varía la opinión de los docentes de las distintas cátedras. Uno de ellos destaca el aspecto negativo al que esto podría conducir a causa de las confusiones generadas por la mezcla aleatoria de contenidos, y plantea como necesaria la eliminación de este tipo de examinación. Otros profesores, en cambio, si bien de critican el sistema, rescatan las virtudes del programa mosaico en cuanto permite una evaluación variada de los conocimientos del alumno a pesar de los límites del régimen de examen, que sólo les permite evaluar estrictamente el contenido incluido en las bolillas obtenidas por sorteo. El beneficio de este sistema consiste, para ellos, en que posibilita una mejor percepción acerca de los conocimientos que efectivamente posee el alumno, pues deja menos lugar al azar, al no permitir que «se cuelguen» bolillas:

*Afortunadamente* en Familia el programa es mosaico, entonces, en dos bolillas están prácticamente los puntos de varias bolillas del programa. Pero en las cátedras que tienen otro tipo de programa es otro tema, porque uno sólo sabe que saben esa bolilla.

Con respecto no ya al programa en la situación de examen, sino al sistema de evaluación en sí mismo, concuerdan en considerarlo insatisfactorio:

El examen libre no debería existir, la formación siempre es mejor en contacto con el docente. Aún cuando uno pueda pensar que estudiando toda la materia libre la aprende, yo creo que eso no suma; suma mucho más el contacto diario con el docente que preparar una materia libre. La Facultad tendría que intentar eliminar ya que no es posible del todo porque hay mucha gente que viene del interior a dar examen solamente, pero yo creo que debería hacerse un esfuerzo por minimizar aunque más no sea el examen libre.

## Aspectos dinámicos de la evaluación

La situación de disparidad entre las cátedras de la asignatura que estoy analizando, en cuanto a la cantidad de inscriptos en las mesas libres, es



llamativa: una tiene un inscripto cada tres o cuatro meses, mientras que la otra, un promedio de alrededor de veinte o treinta mensuales, variando según la época del cuatrimestre que se tome como referencia.

Es muy interesante percibir que los docentes de ambas cátedras reconocen que esta enorme diferencia se debe a la forma de evaluar, ya que apunta justamente a la aprehensión de estos contenidos «procedimentales»<sup>6</sup> que desarrolla con sus alumnos regulares y, en consecuencia, a preguntas acerca de cómo resolver determinados casos prácticos, que muchas veces implican saber aplicar los contenidos, además de conocer la teoría, y relacionar, incluso, diversos contenidos entre sí:

creo que el principal error que cometen los docentes, es pensar que porque un alumno pueda repetir determinado texto sabe la materia; es una gran mentira y es un poco lo que vos señalabas al principio, hay una gran diferencia entre los que se anotan en la otra cátedra y los que se anotan en nuestra cátedra, en la mesa libre, sobre todo. No en los cursos, que es una cosa aparte. Pero en la mesa libre, sobre todo, porque nosotros no tenemos inscriptos en la mesa libre, pero ¿por qué tanta diferencia? Nosotros en lugar de preguntarle... a ver: «Hábleme de nulidad de matrimonio», nosotros le planteamos un problema de nulidad de matrimonio, y el alumno lo tiene que resolver con las normas en la mano. Ésa es una situación de demasiada incertidumbre que el alumno no puede manejar, y así se presenta en la otra cátedra donde el examen es más previsible. Porque le preguntan: «Hable de nulidad de matrimonio» y, si estudió, él *puede* hablar de nuli-

6. Los llamo así por la clasificación que hace uno de los profesores, que parece apuntar a la distinción teórica entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales: «El objetivo principal es el conocimiento de la materia (contenidos conceptuales). Hay uno secundario que engloba lo anterior y que todo abogado debe tener: asumir roles, argumentar (contenidos procedimentales). Y hay un tercer grupo de objetivos que engloban a los dos anteriores que están relacionados con las habilidades que uno tiene que tener en su propia vida, es decir: la capacidad de escuchar, la capacidad de aprender del otro, la capacidad de respetar (contenidos actitudinales). Ese tipo de habilidades también las tiene que tener el abogado en su ejercicio profesional diario. O sea que nuestros cursos apuntan a estos objetivos, y así también los casos prácticos apuntan a esos objetivos. En los casos prácticos el objetivo es también saber escuchar al compañero y aprender de él, y no pensar que sólo puedo aprender del profesor, también puedo aprender de mi compañero».



dad de matrimonio. El problema es que no conoce. Puede hablar, pero no conoce. ¿Por qué? Porque conocer es mucho más que poder hablar de un tema y, básicamente, es poder aplicarlo a un problema concreto. Es la diferencia, es que, supongamos que vos me consultás por tu divorcio entonces ¿qué me preguntarías a mí, abogado, cuando me consultás por tu divorcio? «Doctor estoy mal con mi marido, me pasa esto y ¿qué podemos hacer?». Ahora, de ninguna manera me vas a preguntar la historia del divorcio desde Roma hasta nuestros días. Ni la naturaleza jurídica del matrimonio. Si el matrimonio es un contrato, es una institución. Seguramente en la respuesta que yo te dé hay mucho de eso, pero nunca está en tu interés, y un poco la formación del abogado es tendiente a poder repetir de memoria capítulos, historias, antecedentes, pero no qué contestarte a vos que tenés un problema con tu marido. Pero lo que va a pasar en la calle, cuando el alumno salga, no va a ser que alguien te va a preguntar en la calle: «A ver, decime qué dice el artículo 1.422 del Código Civil». Lo que le va a preguntar es: «Doctor, me llevo mal con mi marido, ¿qué puedo hacer?».

Me permito incorporar una cita de tal extensión por la claridad con que refleja la postura y pretensiones del docente entrevistado respecto de la mesa libre. Así como en las clases se hace un especial hincapié en conjugar los contenidos conceptuales con los procedimentales –sin cuya conjunción no diríamos que alguien «sabe»–, también en la mesa libre se pretende que el alumno demuestre saber, y –al ser éste tal sólo si posibilita un desarrollo de la asignatura de las predichas maneras–, únicamente aprobará quien satisfaga tales pretensiones.

Ya habíamos adelantado, sin embargo, que, como esas exigencias no están explicitadas en el programa, la primera vez que el alumno se encuentra con ellas es, supuestamente, en la propia situación de examen, en la cual debe improvisar respuestas y procedimientos distintos a los que fueron su objeto de preparación.<sup>7</sup>

7. Como surge de otros capítulos de este libro, en la Facultad la información acerca de los saberes y destrezas exigidos en las mesas de exámenes circula por medio de canales informales, por lo cual formalmente podría decirse que los alumnos concurren a la mesa de examen provistos solamente de la información que proviene del programa.



Desde la otra cátedra, se reconocen también las virtudes de dicho tipo de actividades y la necesidad de la aplicación y relación con casos prácticos para la aprehensión significativa de los contenidos. Pero estas aspiraciones se tienen con los alumnos de la cursada, a quienes preparan en este tipo de tareas. Para los docentes de esta cátedra, si bien es mucho mejor el rendimiento de los estudiantes en los cursos, donde aprenden a la materia conforme a este método, no es factible, en cambio, exigir lo mismo a los que rinden exámenes libres. Hacen hincapié en la reglamentación vigente que establece que estos últimos serán evaluados conforme al programa pertinente de exámenes libres, por lo que su tarea en dichas oportunidades ha de remitirse a la comprobación teórica de la aprehensión de dichos conocimientos conceptuales por parte de aquéllos:

Bueno, como la mayoría sacan bolilla, eligen con qué bolilla empezar y les voy preguntando los contenidos del programa punto por punto en el mismo orden en que están en el programa, para no... Porque en general en el programa mosaico, si bien tienen distintas bolillas, están en general los contenidos en el mismo orden en que están en el programa de estudio. Es una cuestión de orden. Y además de saber si sabe los puntos [...]. No hay muchas opciones en la mesa libre, uno toma las bolillas que le tocan a los alumnos, lo único que puede evaluar es el orden, pero...

Esto en pro de una cierta garantía de legitimidad de los exámenes y de coherencia docente a la hora de evaluar a un alumno, pues no sería consistente requerir un tipo de contenidos y evaluar otros, o examinar capacidades para las que no fue preparado.

Como ya se indicó más arriba, insisten:

*en el sistema libre uno sólo ve la parte teórica.* El alumno dice lo que dice el libro en ese punto y uno no podría, y tampoco sería bueno que lo hiciera, preguntar sobre temas que se discuten o se debaten y que enriquecen el régimen por promoción [...]. Hoy por hoy como está el reglamento, uno tiene que tomar esas dos bolillas.

Parecería, entonces, estar implícita en el reglamento la idea de que sólo se puede evaluar por medio de la mera repetición teórica de los contenidos. De otro modo, la diferencia con respecto a las cursadas

se remitiría tan sólo a que en éstas se ven temas más actuales o fallos recientes –los que llenarían esos espacios que, por no estar actualizado, el programa deja en blanco–, más que a un acercamiento a los contenidos desde otra perspectiva. Así, la cursada sólo sería mejor en el sentido de que incorpora contenidos más vigentes.

Es interesante, entonces, lo paradójico de la situación de las cátedras al respecto, ya que ambas conocen perfectamente la causa de la diferencia de percepción en cuanto a los exámenes libres por parte de los alumnos, y, sin embargo, interpretan dicha causa de una manera netamente desigual. Para unos profesores, el examen gira en torno a lo estrictamente solicitado en el programa, lo cual supone la capacidad de exponer oralmente aquello que dice el libro; mientras que, para los otros, demostrar que uno *sabe* esos contenidos es poder aplicarlos a la resolución de ejemplos concretos.

Unos consideran pertinente remitirse estrictamente a lo conceptual, otros apuntan a lo conceptual meramente por medio de lo procedimental, sin lo cual, para ellos, no podríamos hablar de *saber*. De este modo, lo que encontramos en la base es una disímil concepción de lo que es el saber:

Porque hemos vivido las dos experiencias. Yo estudiaba de la otra manera y uno se da cuenta que ese ejercicio de memoria que uno hace, después te queda muy poco o nada. Si vos analizás y recordás la última materia que aprobaste con esto de repetir de memoria determinados textos y rendir más o menos, te vas a dar cuenta que te acordás muy poco... Es como si no hubiera estudiado nunca... [El saber] es sólo una apariencia. La realidad es que yo no sé nada.

En ambas cátedras, entonces, se parte del perfil de abogado como «resolvedor de problemas» en las clases, pero, mientras en una ese mismo método es aplicado también en las mesas libres, en la otra esta concepción acerca del saber parece allí replegarse dando lugar a formas más «tradicionales».

Las dos tienen en común el hecho de que en ningún caso remiten, como criterio evaluador más allá de la reglamentación vigente, al programa, utilizándolo simplemente como un marco temático conceptual y unireferencial. No encuentran en él falencias en este sentido –recordemos que las críticas al mismo se limitan a ciertos contenidos conceptuales–, reconociendo, en todo caso, falencias exclusivas del sistema de

examen libre –en contraposición con el de cursos por promoción–. Todo esto reflejaría una posición poco amplia respecto de lo que la práctica docente implica a la hora de predeterminedar lo que la materia es, y no meramente cómo se la aprende.

Podríamos inferir que en definitiva es el mismo programa el que posibilita, al delimitar tan poco –no establece actividades, criterios de evaluación, objetivos ni expectativas de logro, los cuales quedan librados al docente–, que se presente esta situación tan disímil entre las dos cátedras. Y esto, en la FCJyS, ya no es una excepción, sino más bien la regla.

## Algunas conclusiones

Como cierre me gustaría aventurar algunas conclusiones tentativas, parciales, con el único objeto de compartirlas a modo de derroteros que puedan, eventualmente, funcionar como disparadores de ulteriores entrevistas, investigaciones y reflexiones.

Por un lado, puede verse que son las concepciones implícitas en la práctica de los profesores –acerca del saber, de su propio rol en tanto que docentes, de la función y finalidad de su materia en la futura formación profesional–, las que conducen a una efectiva dinamización, tan disímil, del programa.

Si bien hay cierta teoría que ilumina la praxis, esto sucede sin reflexividad, pues los profesores parecen no tomar conciencia de su participación como preconfiguradores del programa y de la propia materia a la hora de instar el desarrollo de un examen final y del rol que, por ende, ellos juegan en el resultado del mismo. Esto sin mencionar que posteriormente las razones de esos resultados aparecen como atribuibles y atribuidas exclusivamente a falencias propias de los alumnos, a su escasa preparación –lo cual supone a su vez una determinada preconcepción acerca de lo que el alumno puede o no aprender por sí mismo–.

A su vez, el programa es considerado, por parte de los docentes, como algo cerrado, de difícil acceso, cuya formulación corresponde en todo caso al titular. Según las opiniones recabadas, una postura diferente al respecto tampoco ayudaría mucho, pues la crítica que se

le hace corresponde a un nivel meramente anatómico, mientras que la fisiología misma, al menos en los exámenes libres, parecería estar escindida de dicha anatomía. O sea que, por un lado, vemos una determinada concepción del saber que supone la proyección de un determinado docente, pero por otro lado este docente renovado no se apropia del programa, cuando, en sentido estricto, él mismo no podría ser tal independientemente de éste, pues es aquí donde se crea y recrea la materia, el instrumento más valioso de la práctica docente, y no debería ser soslayado por ella.

## Bibliografía

- Bianco, C. y C. Carrera, «Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho», en Actas del VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, UNLP, 2006.
- Cardinaux, N., L. Clérico, A. Molinari, y G. Ruiz, *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2005.
- Demarche, F. e I. Berisso, «Rendir libre, una experiencia cada vez más atípica», en Actas del VII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Plata, UNLP, 2006.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, *Derecho Civil IV. Programa y bibliografía*, aprobado por Resolución de fecha 7 de setiembre de 1978. <<http://163.10.15.1/contenidos/Alumnos/catedras/programas/543c1p.php>>. En línea. Consulta: 4 de junio de 2006.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, *Derecho Civil V. Programa y bibliografía*, aprobado por Resolución de fecha 7 de setiembre de 1978. <<http://163.10.15.1/contenidos/Alumnos/catedras/programas/553c1p.php>>, <<http://163.10.15.1/contenidos/Alumnos/catedras/programas/553c2p.php>>. En línea. Consulta: 4 de junio de 2006.
- González, M. y N. Cardinaux, «Enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS de La Plata», en Actas del V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Santa Rosa, UNLPam, 2004.



# CAPÍTULO XI

## La relación áulica: voces declamatorias, miradas ausentes

*Manuela G. González y Nancy Cardinaux*

*Así es la vida: sólo los estúpidos profesores de redacción  
de nuestra escuela creen que se puede sacar a la serpiente  
de su madriguera hablando dulcemente.*

*La casa del silencio, Orhan Pamuk.*

### Introducción

Nos abocaremos aquí al análisis de las relaciones entre profesores y alumnos en situaciones áulicas, tomando como base la observación y registro de clases<sup>1</sup> de diez profesores que habían sido destacados por un grupo de estudiantes por sus «buenas prácticas» docentes. Desde luego es difusa la concepción de «buen profesor» que anida en los discursos de los alumnos, pero entendimos que, más allá de que era imposible construir una muestra representativa, el trabajo cualitativo de observación y registro quedaba justificado por cuanto el aula es uno de los espacios menos estudiados en las prácticas universitarias.

1. Se realizaron diez observaciones de clases. La selección se basó en las recomendaciones de un grupo de estudiantes del último año de la carrera. Las observaciones y el registro estuvieron a cargo de: Inés Berisso, Florencia Demarche, Carola Bianco, Cecilia Carrera, Gabriela Marano, Cristian Furfaro, Gabriela Yaltone, Natalia Zudaire y Paula Yano.



Es por eso que asumimos el desafío de reflexionar sobre los actores involucrados en lo que ocurre dentro de ese espacio y sobre los contenidos de la comunicación que entablan.

En todos los registros anteriores, como en las investigaciones que se han hecho en otras facultades de Derecho, se destacaba la preeminencia de la clase magistral como recurso de enseñanza. La voz de los docentes era casi lo único que se escuchaba. Hablaban, «a lo Pinti»,<sup>2</sup> como decía una profesora haciendo referencia a su propia práctica. Nos interesaba en este caso encontrar algunas relaciones entre docentes y alumnos que se desmarcaran de ese recurso, situaciones en las que los estudiantes pudieran incorporar su voz, ya fuera que ésta adquiriera el matiz de la interrogación, de la duda, de la confrontación, de la reflexión o del mero asentimiento.

Era nuestro objetivo indagar qué sucedería cuando el monólogo se transformase en diálogo y en qué registro se expresarían las voces de los alumnos cuando dejaran de estar excluidos del uso de la palabra. Desde luego, esta participación está avalada por la reglamentación vigente; sin embargo, en las entrevistas que habíamos hecho previamente a profesores se atribuía, en general, la imposibilidad de fomentarla a dos grupos de razones: unas, propias de la organización de la clase: escasez de tiempo, espacios inapropiados; otras, de la actitud de los alumnos: apatía, desinterés, desconocimiento.

Más allá de estos motivos, las voces altisonantes de los docentes se desataban en un contexto en el que su palabra declamaba el Derecho que debía saberse, uniendo la experiencia –defendida públicamente como práctica pero fácilmente develable como «anécdota»– a la supuesta teorización –que en general no era más que una presentación de retazos de dogmática jurídica en clave de divulgación–, «autorizando» aquellos contenidos de los textos de estudio y fuentes que deberían ser conocidos para aprobar los exámenes.

En la mayoría de las clases, la mirada de los alumnos estaba dispersa, se distraía inevitablemente en la quietud e inacción a las que la condenaba el monólogo del profesor. Nos interesaba, pues, observar-

2. La expresión alude al estilo de Enrique Pinti, actor argentino que se caracteriza por sus monólogos extensos y vertiginosos.

los en aquellas situaciones que ellos mismos habían elegido como las mejores. Y, efectivamente, pudimos comprobar, en ellas, que, si bien algunos de los docentes se destacaban también por su capacidad oratoria, no se limitaban al uso de tal recurso, sino que en la mayoría de los casos, incentivaban la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, generando, a su vez, un lazo entre ambos. Quizás éste sea el principal indicador para diferenciar las clases preferidas por los alumnos: en ellas, los docentes están concentrados no solamente en el proceso de enseñanza, sino también en el de aprendizaje.

## Las similitudes

El grupo de docentes cuyas clases fueron observadas presentaba algunos rasgos comunes.

En primer lugar, escuchaban las voces de sus alumnos. Interrumpían periódicamente sus propias exposiciones para interrogarlos acerca de si tenían dudas, si estaban siguiendo la argumentación o si había algo que no hubiera quedado claro. Como ya dijimos, evidenciaban un registro del proceso de aprendizaje, lo cual parecía generar confianza<sup>3</sup> en los alumnos, que en algunas ocasiones se atrevían a interpelarlos; otras veces, la iniciativa del diálogo era del profesor, y tomaba la forma interrogativa, por lo tanto sus voces aparecían respondiendo. Mientras que en el primer caso se mostraban confiados, en este último parecían temerosos ante la tónica evaluativa de las preguntas.

Pudimos distinguir, por lo tanto, dos tipos de acciones comunicativas llevadas a cabo en el aula. Unas eran interpelaciones de los profesores a los alumnos, mientras que las otras eran pedidos de aclaración, profundización o relación y surgían de los alumnos. La palabra se distribuía, aunque no siempre produciendo un diálogo argumentativo. En muchas ocasiones se cruzaban monólogos, saliendo del registro de la clase magistral tan sólo para corroborar si los alumnos poseían algún

3. «La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro: Es una especie de opuesto que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo» (Cornu, 2007: 19).

conocimiento previo considerado indispensable para la comprensión del tema que estaban abordando, o bien si el proceso de aprendizaje se correspondía con el de enseñanza.

De modo que no siempre se rompía la matriz de las instancias de «explicación y copia», es decir que los cuadernos de los estudiantes daban cuenta de «lo que quedaba», lo que debía saberse para aprobar un examen o para ejercer la Abogacía. Ese sustrato era decidido por el docente y, en ocasiones, remarcado, es decir que el contrato pedagógico adquiriría sentido en el curso de la clase. Era un contrato de adhesión, con respecto al cual los alumnos podrían acaso obtener algún tipo de mejora que implicara un recorte de temas.

En segundo lugar, en todas las ocasiones hubo incorporación de casos, relatos que rompían la teorización o que examinaban la interpretación del Derecho. Dicha experiencia era parte de lo que el docente traía del mundo exterior, de la relación con otros operadores jurídicos, con clientes, con funcionarios. Eran anticipaciones, para esos estudiantes, de un mundo que vendría, y aún cuando hubiera muchos de ellos que pertenecían ya a ese mundo porque sus trabajos se desarrollaban en el ámbito judicial, los docentes ocupaban funciones que a ellos les estaban vedadas por no poseer la acreditación del título, y por lo tanto conocían secretos, vericuetos, estrategias que les revelaban.

En tercer lugar, entre el docente y los alumnos existía un código en común, una norma, una fuente del Derecho a la que recurrían como en un ritual litúrgico. Frecuentemente, los profesores pedían a los estudiantes que leyeran algún artículo o fragmento. Como en el ritual religioso, las lecturas las hacía alguien que no oficiaba la ceremonia, aunque la interpretación, la puntualización quedaba a cargo del oficiante. De todos modos, el texto leído estaba allí, a disposición de todos, hecho importante por cuanto encerraba al Derecho en el círculo de la ley, pero también porque ponía a disposición esa ley, sobre la cual la hermenéutica debía arrojar luz. En algunas de las clases presenciadas, aparecía el contexto social de la norma, planteando desafíos a la labor de interpretación y, ante este hecho, lo más importante era el despliegue de la incertidumbre que entreabría las puertas del aula.

En cuarto y último lugar, el espacio asumido por el profesor era único y monopolístico, aunque desde luego se delegaran muchas tareas los en auxiliares. Una de las razones que los alumnos enunciaron para destacar a un buen docente fue que «va a dar clases». En los casos observados,

éstos se hacían cargo de sus asignaturas y, si bien en algunas ocasiones eran acompañados por auxiliares o aspirantes a serlo, éstos no tenían una participación pautada: algunos intervenían, pero no en un registro parecido al del profesor a cargo, sino en uno más próximo al de los alumnos. El docente exponía, pero también distribuía el uso de la palabra, organizaba grupos para desarrollar un trabajo práctico, armaba un juego de roles. No dejaba de tener una presencia fuerte y eso, tal vez, haya sido muy importante para el curso, en un ámbito en el cual, como hemos visto en otras observaciones, muchas veces éste abandonaba su rol protagónico, pero no para que sus alumnos tomaran el centro de la escena por razones pedagógicas, sino porque, por ejemplo, asignaba clases especiales como recurso para que éstos produjeran un remedo de lo que él haría.

En resumen, en las clases señaladas, los docentes se hicieron cargo, asumieron el protagonismo pero también la responsabilidad, se mostraron preocupados por establecer un lazo con los alumnos, se interesaron por lo que éstos estaban aprendiendo, trataron de darles la palabra. Es posible que hayan llegado al límite de la tensión que las tradiciones culturales de la Institución permitían. Si hubieran ido más allá, podría, incluso, haber ocurrido que los propios alumnos resistieran las prácticas como importunas, por exigirles cumplir roles distintos a los que sabían llevar adelante.

Y un cambio de esa magnitud tal vez sería factible solamente si se contara con un fuerte resguardo institucional y, correlativamente, con una socialización intensiva de los docentes.

## Entre los deseos y las prácticas

La FCJyS ha formado, desde su creación, y a pesar de los deseos expresados por su fundador en el discurso inaugural, allá por los primeros años del siglo XX,<sup>4</sup> profesionales casi exclusivamente para el

4. «Inspirado en los modelos universitarios norteamericanos e inglés, el objetivo de Joaquín V. González, fue lograr el desarrollo de un complejo institucional de disciplinas de investigación, formar abogados y particularmente investigadores del derecho, de las instituciones políticas y de la sociedad entre quienes, el senador liberal, confiaba preparar a los futuros 'legistas' de la nación y su nueva clase política» (Graciano, 2008: 36).

ejercicio libre de la profesión.<sup>5</sup> La particularidad de dicha formación está dada por el hecho de que, a diferencia de otras unidades académicas, también eminentemente profesionalistas, como Ciencias Económicas, Medicina o Psicología, las facultades de Derecho transmiten normas y dogmática jurídica. Este no es un dato menor, por cuanto la base de formación de aquellas unidades académicas está constituida por el resultado de investigaciones científicas, mientras que en el campo jurídico, se aprenden también productos culturales, pero en cuya elaboración no se siguió un procedimiento parecido al que los científicos recorren.<sup>6</sup>

En definitiva, el aula en que se enseña Derecho no es un lugar donde circula conocimiento científico, sino un sitio donde se comunican normas, pautas de interpretación y una «forma de ser abogado». El profesor se legitima no por su lugar en el proceso de producción de conocimiento científico sino por su práctica como operador jurídico. Sabemos que la mayoría de los docentes de Derecho de la FCJyS son miembros del Poder Judicial o de la Administración Pública. En ambas posiciones laborales existe un escalafón estricto que muchas veces se refleja en las conformaciones de las cátedras. En ese mundo laboral, el conocimiento científico no presenta un alto valor a la hora de fijar la jerarquía. Ser profesor, «estar en la universidad» son etiquetas que pueden acreditar un grado de conocimiento de las normas y de los patrones de interpretación<sup>7</sup> pero no implican que se esté en mejores condiciones de crear normas o de generar interpretaciones novedosas.

5. «Pero si bien la nacionalización de la Casa de estudios platense implicó la expansión del sistema universitario nacional y un ensayo de modernización del mismo, a lo largo de la etapa anterior a 1918 contribuyó también a consolidar la tendencia profesionalista del mismo, ya que la matrícula de mayor crecimiento fue la de la FCJyS» (Graciano, 2008: 36).

6. Nos referimos aquí a las estandarizaciones producidas fundamentalmente por la metodología de la investigación y difundidas a través de los formatos de presentación de proyectos e informes.

7. Desde el inicio del Programa de Incentivos en el año 1994 hasta la actualidad 2008 se ha mantenido casi la misma cantidad de investigaciones, oscilando entre veinte al inicio y las actuales 22, en curso de ejecución, la mayoría de las cuales abordan temas educativos, sociales, políticos y económicos. Los integrantes de los proyectos en curso son mayoritariamente los profesores-investigadores de las materias no troncales de la carrera.

A su vez, las condiciones del buen científico poco tienen que ver con las condiciones del buen juez o del buen funcionario público.

Los registros obtenidos del aula nos permiten decir que predominaba casi exclusivamente la «clase oral», con escasos elementos didácticos y con fuerte presencia de la narración de la «experiencia profesional» del docente a cargo del curso. Como sostenía Dewey, «el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructíferamente en las experiencias subsiguientes» (1967:19). Esto, sin embargo, no siempre era así, ya que muchas de las anécdotas buscaban, principalmente, producir asombro o admiración por medio de la narración de un hecho fuera de lo común.

El pizarrón, en muchos casos, no era considerado más que un mero testigo presencial del diálogo entre el docente y los alumnos. El alumno interrogaba o respondía a la interrogación del docente que predominantemente estaba orientada por preguntas de tipo evaluativo, que no requerían argumentación sino que podían calificarse como correctas o incorrectas y que tenían como contenido la letra de la ley, de los reglamentos o el artículo del Código.

La teoría circulante se circunscribía, en general, a la descripción de la declaración, la ley o el reglamento; y esa débil teorización se transformaba en dogmática en la medida en que no criticaba sus condiciones de producción ni su contexto de aplicación:

Si el abogado no desea dedicarse solamente a litigar en tribunales –que parece ser el único «oficio» del abogado según los planes de estudios de abogacía actuales–, sino, una vez más, al diseño e implementación de políticas públicas o, en general, quieren dedicarse al arte de «gobernar» –dado que en el ámbito de sus respectivas competencias los tres poderes lo hacen–, la necesidad de un conocimiento al menos elemental del funcionamiento de la sociedad en que van a hacerlo es evidente e insoslayable. Quiero hacer énfasis en que también en el caso de aquellos abogados que se desempeñan en el Poder Judicial se requiere, dado que ejercen el gobierno y deciden el futuro de muchas personas, conocer el funcionamiento o los «mecanismos» del medio social en que sus sentencias van a operar, no solamente el conocimiento técnico de determinada rama de la dogmática jurídica. (Eljatib, 2008: 2)

El exterior penetraba en algunas de las clases de dos formas: la del asombro con respecto a algo que sucedía y no debería haber sucedido —como cuando se criticaba una interpretación que se juzgaba desinformada— y la del caso novedoso que requería la revisión de la normativa o su hermenéutica. Así, por ejemplo, en una ocasión se incorporó, por medio de artículos periodísticos, un tema que el docente trajo por ser «nuevo y de compleja resolución jurídica», planeándose hacer entrevistas a actores que pudieran brindar información relevante. Había allí un embrión de investigación que contrastaba con la forma de organización general de las clases en las aulas de Derecho.

## El aula como espacio cerrado

Habitualmente, los profesores están casi siempre de espaldas al pizarrón, cerca del escritorio y pocas veces caminan hacia el fondo del aula. La mirada de los alumnos se dirige al docente. El pizarrón es un testigo no muy confiable del hilo narrativo. A veces se lo utiliza para escribir nombres, números de artículos y en algunas pocas ocasiones para registrar un mapa conceptual, un desarrollo temático o para graficar algo necesario para la comprensión de un concepto.

En las clases presenciadas, si bien circulaba el diálogo, éste siempre incluía al docente como uno de los interlocutores. La conversación entre alumnos estaba inhibida y adquiría la forma del cuchicheo, el cual siempre se adivinaba como inadmisibles en voz alta. Éstos se mostraban en general pasivos, más allá de que los profesores los instasen a dialogar. Y, cuando uno de ellos hablaba, el resto no parecía tomar en consideración lo dicho. El uso de la palabra por parte de un estudiante podía suponer la exclusión del resto, pero también significar un alivio para los demás, porque, tal vez, el docente requiriera un interlocutor y no todos deseaban ocupar ese rol.

Podían verse, en las aulas, alumnos o grupos de alumnos más activos ocupando lugares cercanos al profesor y mostrándose más atentos y predisuestos a la participación que el resto. Muchas veces, los docentes premiaban con el gesto o la palabra su intervención acertada, pero no reprochaban los desaciertos; es posible que, en un medio en el que la palabra de los profesores se prodiga y la de los alumnos se

deja oír raramente, entendieran que cualquier gesto de reprobación podría desalentar a quienes se animasen a hablar.

Los contenidos de las clases fueron, en general, la ley y su interpretación. En algunas ocasiones aparecieron, sin embargo, operaciones de contextualización. No se daban demasiadas referencias bibliográficas pero constantemente se citaban diversos autores, aunque los profesores se limitaban a mencionarlos sin indicar bibliografía de ampliación o de soporte que los alumnos pudieran emplear para profundizar los temas abordados. En esta actitud parecía encarnarse la baja expectativa, expresada por los docentes en las entrevistas, acerca del interés de sus alumnos por exceder la bibliografía básica y estrictamente necesaria para aprobar la materia.

En las asignaturas «codificadas», alumnos y docentes tenían a disposición el correspondiente Código, muchas veces los estudiantes fueron invitados a leer algún artículo o fragmento. El profesor guió la exégesis del texto, contextualizó el proceso de producción u orientó en la interpretación correcta –siempre de acuerdo a las líneas doctrinarias y jurisprudenciales imperantes–. En ocasiones ésa y alguna otra interpelación a los alumnos se dirigieron a conectar dicha interpretación con saberes previos.

Ante la noción del aula como espacio cerrado, tuvimos una interesante experiencia: durante una de nuestras observaciones, la profesora se dirigió una y otra vez a la puerta, cuyo picaporte no funcionaba correctamente, para cerrarla. Vimos en ese gesto una buena metáfora del efecto de «cierre del aula»: el exterior parecía ser un estorbo, un impedimento; dar clase implicaba poder cerrarla. De modo que el espacio quedaba así delimitado claramente y el cierre suponía, en primer lugar, la existencia de falencias en la infraestructura que los docentes debían suplir y, en segundo lugar, la alusión a un contexto social que también quedaba excluido de la enseñanza del Derecho. Por el contrario, en el caso de una clase correspondiente a las prácticas profesionales, en la cual se enseñaba dentro de un aula aquello que debería enseñarse en otro lugar, el profesor planteó, para una futura oportunidad, una salida para enseñar en contexto, que los sacaría de la artificialidad de imaginar o ver en un pizarrón aquello que en la práctica profesional leerían, por ejemplo, en una pantalla de computadora. Se manifestaban aquí, nuevamente, los condicionamientos de la infraestructura y también la carencia de recursos para conectar la Facultad con el medio en el que esos alumnos estarían llamados a ejercer su profesión.



Pero lo cierto es, también, que aquello que se puede mover es difícil que en el aula se mueva. Así, los pupitres brindan la posibilidad de reordenarse y trabajar en grupo, y, sin embargo, lo habitual es que no se muevan en todo el día de su disposición «natural»: todos orientados al lugar que se espera asuma el profesor, el «frente». Normalmente, salir del esquema en el que el foco de mirada no fuera el docente presentaría un problema. Lo usual sería que el único habilitado para moverse en el espacio, para estar de pie, fuera el profesor, por ello, cuando se insta a los alumnos a mover los bancos, a reubicarse, suelen hacerlo con cierta reticencia y desconcierto. Tampoco parecerían esperar algo importante del pizarrón: incluso en clases con pésima visibilidad, suelen ubicarse en el fondo dejando las primeras hileras de bancos vacías y resignando la posibilidad de informarse de aquello que el profesor pudiera escribir. Si el seguimiento dependiese en gran medida de lo que el docente anotara en el pizarrón, probablemente los estudiantes se ubicarían en los lugares más cercanos al mismo. Esto no es frecuente en las clases de Derecho, en las que buscan poner distancia entre el profesor y ellos.

Sin embargo, en los casos observados esto no ocurría: la voz de los docentes se escuchaba desde todos los rincones, ya fuera porque ellos se movían, o bien porque los alumnos se ubicaban donde pudieran escucharlos. Aunque ésta parezca una actitud lógica y normal, no lo es, según los comportamientos recién señalados y, teniendo en cuenta que en muchas de las clases dictadas a diario, inclusive en aulas con pésima acústica, los alumnos se ubican preferentemente en lugares alejados; van «para dar el presente», como indicaba un profesor, se excluyen, no solamente de una participación que ni siquiera esperan que se produzca, sino también de las voces altisonantes de los docentes, a las que responden con la mirada perdida y con el mero acto de ocupación del lugar.

## La práctica y los textos

En el tipo de formación profesionalista de la FCJyS, los alumnos parecen pretender que el docente les enseñe a hacer algo que suponen que él sabe hacer. Esto encierra una limitación para los profesores, porque cualquier intento de trascender dicha práctica es conside-

rado superfluo, no aprovechable. Todo aquello que vaya hacia una formación general, no aplicable inmediatamente al ejercicio profesional, es atribuido a una suerte de «consumo ostentoso» (Veblen, 2009); si no es saber acreditable, es vano entretenimiento. Dado que los alumnos quieren cumplir lo más rápidamente posible los requisitos para obtener la certificación que los habilite al ejercicio profesional, suelen mirar con suma desconfianza todo aquello que la Facultad les pueda brindar en orden a su capacitación y, frecuentemente, actúan con gran displicencia en la elección de los circuitos de cursos.

En los argumentos que recogimos entre los profesores y los alumnos pudimos observar una fuerte banalización del ejercicio profesional. El buen abogado quedaba, en ellos, reducido a un «abogado exitoso», independientemente de cualquier relación con aquello que pudiera transmitirse mediante la lectura crítica de saberes teóricos o de trabajosos procesos de conocimiento. De ello se deriva que la lectura de textos que presenten dificultades sea, en general, rechazada.

Consecuentemente, los libros de mayor aceptación son aquellos cuyo formato es pedagógico, es decir que están dirigidos específicamente al aprendizaje. Estos «manuales» son, según Bourdieu,

la prolongación natural de la gran enseñanza de reproducción que, en tanto vulgarización legítima, debe inculcar lo que la «opinión común de los doctores» considera como conocimiento adquirido, académicamente ratificado y homologado, y por lo tanto, digno de ser enseñado y aprendido (en oposición a las «modas» y a todas las herejías modernistas), antes que producir un saber nuevo, incluso herético, o la aptitud y la inclinación para producir un saber semejante. (2008: 137-138)

Los manuales de Derecho son en general textos que compendian las normas jurídicas, las interpretaciones dominantes y las principales líneas jurisprudenciales sobre un tema. A la hora de ejercer la profesión, muchos de esos textos también serán utilizados para la consulta y para la citación de las fuentes cuando se confecciona un escrito judicial.

Los textos que testimonian el surgimiento de teorías, la generación de dogmática, la crítica de líneas de interpretación son, en cambio, considerados «textos difíciles» y dejados fuera del foco de atención

de los alumnos. Se espera que los profesores los conozcan y que los divulguen en sus propios manuales o bien en sus clases. El aula es, pues, un espacio funcional para aprender cuáles son las normas aplicables y cuáles son sus interpretaciones dominantes, pero solamente en raras ocasiones se abordará un texto complejo para desentrañarlo.

En este entorno, nos preguntamos qué significados tiene el verbo *estudiar* en el ámbito de la FCJyS. En primer lugar, parece que es ‘poder repetir aquello que las normas y los manuales de estudio dicen’. En segundo lugar, ‘relacionar esos saberes’ y en tercer lugar, ‘contextualizarlos’. Eso es estudiar y de allí se supone que surgen conocimientos básicos que le permitirán a ese alumno desempeñarse como abogado. Ser abogado implicará, pues, reiterar aquello que se viene haciendo, algo similar a lo que sus profesores hacen. Algunos docentes hablan pausado, como si estuvieran dictando y de hecho dan tiempo a sus alumnos para volcar en su cuaderno de clase los contenidos enunciados o al menos su síntesis. Esos cuadernos cumplirán una función central a la hora de preparar los exámenes. No bastarán pero sí darán cuenta de aquello que transitó efectivamente las clases, es decir, lo que el docente considera fundamental y que luego será evaluado.

Se deja afuera nada menos que a la voz institucional, es decir, a las expectativas respecto a un abogado que actúe de cara a la modificación del contexto en el cual se inserta y que están inscriptas en todos los discursos institucionales. Este interés por el cambio fue solamente recogido en algunos fragmentos, escasos, de las clases observadas, pero no apareció ni era esperable que surgiera como demanda de los alumnos ni mucho menos como elemento de juicio para destacar a un profesor del resto.

## Preguntas y consignas

Como dijimos, los docentes cuyas clases observamos entraban en diálogo con los alumnos, y la forma en la que se éste solía generarse era la interpelación. Veamos las preguntas que una profesora dirigió a los estudiantes en el curso de una clase:

¿Qué dice el 1.789? ¿Cuántos sujetos tenemos? ¿La donación, es un contrato? ¿Qué tipo de contrato puede ser? ¿Me van siguiendo? ¿Están muy complicados para el parcial?

¿Alguna duda que haya quedado pendiente de la clase anterior? ¿Querés leer? ¿Alguna duda en relación con esto? ¿Qué les pasa? ¿Se entiende de esa manera? ¿Voy de nuevo? ¿Hay alguna duda hasta aquí con esto que venimos viendo?

Todas parecían tener el mismo propósito: verificar el proceso de aprendizaje. En algunos casos, esa comprobación se daba por medio de una indagación directa, que permitía a la docente determinar si los alumnos sabían o no aquello que le interesaba y, en otras ocasiones, se los interrogaba acerca de sus percepciones al respecto. Es probable, incluso, que algunas preguntas anticiparan posibles consignas del examen, cuya fecha era inminente. Éstas fueron precisas, requerían respuestas que podían determinarse fácilmente como correctas o incorrectas. Los alumnos, en general, respondieron en forma dubitativa o con temor a equivocarse. Usualmente remitían a la aplicación de la norma, a la decisión a tomar en la resolución de un conflicto, a la solidez de las argumentaciones en juego.

En otro de los casos, una profesora comenzaba frases, dejando que sus alumnos las completasen, la cual no era sino otra forma de interrogar con el fin de determinar el conocimiento, pero enfatizando aquí la comunión de pensamiento entre la docente y sus alumnos. En la frase que ella iniciaba y los alumnos cerraban se podía entrever la aseveración firme, la imposibilidad de abrir una hendidura crítica en el pensamiento, la existencia de un libreto que ambos habían aprendido y entonces replicaban, una puesta en escena en la que la docente estaba previendo que, al momento de concluir su función pedagógica, los alumnos serían capaces de repetir aquello que ella antes había dicho.

Hubo preguntas, sin embargo, que se distanciaban de esta tónica imperante. Un profesor interrogó a sus alumnos del siguiente modo: «¿En la carrera de Derecho se enseña desde la incertidumbre o el dogmatismo?». «Cuando un juez resuelve, ¿todos quedan conformes?». Estas preguntas interpelaban desde otra perspectiva a los estudiantes, incitando respuestas argumentativas. No estaban destinadas a zanjar cuestión alguna sino a abrir una instancia de diálogo deductivo, de debate. Algunos respondieron planteando casos, otros, recurriendo a conocimientos; había algo moviéndose en el interior de esos alumnos y es posible que también en el interior del Derecho, que no aparecía allí como límite a la incertidumbre, sino como punto de partida de la discusión.

## La tan mentada participación de los alumnos

La actitud general del alumnado en las clases observadas reflejaba docilidad, obediencia, receptividad. Sin embargo, para aprender en este contexto tal vez sea necesario adquirir algo más allá de lo que ya está incorporado en los Códigos, en los libros jurídicos y en el anecdotario de la exitosa experiencia profesional de los docentes. Es posible que requiera un esfuerzo extra, que desde luego no resulta fácil.

Esto se ponía de manifiesto cuando un estudiante interrogaba al profesor, agregaba un comentario sobre el texto leído o el artículo del Código: lo habitual era que sus compañeros resistieran silenciosamente la intervención. Podríamos colegir, primero, que tal participación dejaba en evidencia su propia pasividad, pero, además, la pregunta desviaba al profesor de su línea argumental y, para el resto de los alumnos, esa distracción no merecía ocupar espacio alguno en el apunte de clase, ya que no se incluía en aquello que el docente «autorizaba» con su relato y que seguramente conformaría el *círculo mágico* de los contenidos a ser evaluados.

En el caso particular de una de las clases relevadas, un alumno le indicó a la profesora que había empezado a hacer una enumeración pero no la había terminado. En su apunte de clase había algo trunco, una lista incompleta, y asumió la tarea de recordarle a la docente en qué lugar había interrumpido su enunciación, se había dispersado de aquello que ese estudiante estaba registrando en su cuaderno.

La participación estaba reducida, en ciertos grupos, a algunos alumnos, mientras que en otros resultaba más generalizada. Básicamente, y de acuerdo a dicha situación, los estudiantes se podrían haber dividido en aquellos cuyos nombres o apellidos eran conocidos por el profesor y aquellos otros que permanecían en el anonimato. Sin embargo, felizmente pudimos encontrar docentes que conocían el nombre de todos sus alumnos.

En definitiva, y aunque seguramente con algunas resistencias, los docentes que abrían el juego a la participación de sus alumnos, encontraban respuesta. Esa participación estaba más limitada en algunos casos que en otros. Una de las profesoras preparó en su clase un juego de roles y para ello definió las reglas; las mismas eran fijas pero daban lugar a que se produjera también un diálogo intenso entre los estudiantes, preocupados por organizar los grupos que desarrolla-

rían la competencia. Dicho juego había sido tomado de una conocida experiencia en la que participaron las facultades y escuelas de Derecho de muchos países. Era una estrategia que suponía hacer algo diferente a lo habitual, poner algo en movimiento, tanto en la escenografía como en los actores, y esto fue valorado positivamente por los alumnos como un desafío a la tradición cultural de la Facultad.

## Recursos didácticos

En general, las aulas de la Facultad tienen una disposición preparada para la clase magistral. Los bancos están ubicados para que los alumnos miren al frente, hacia el pizarrón, el cual suele no aprovecharse. A veces se lo usa para dibujar algún cuadro pero, más frecuentemente, para anotar artículos de códigos o números de leyes o bien para escribir nombres de autores que se presume que los alumnos no conocen o no sabrían escribir correctamente.

Aun así, la escritura en el pizarrón no corroe la extrema oralidad de la clase. Se habla mientras se escribe. Como ya hemos dicho, es habitual que el único habilitado para escribir en el pizarrón sea el profesor, que lo tiene en su dominio, a sus espaldas. En una de las clases, una docente cambió esta pauta parcialmente, escribiendo en el pizarrón aquello que los alumnos argumentaban. Sus voces quedaron, de esta manera, consignadas a la vista de todos y aparecía, así, la posibilidad de dejar en evidencia el error, lo que luego se podría demostrar como falso o equivocado.

Lo usual es que la voz se constituya en prácticamente el único recurso didáctico. El Derecho se dice, se habla, se recita. Los exámenes y el proceso predominantemente escriturario de los tribunales enfrentarán, sin embargo, a esos alumnos a la necesidad de escribirlo. En las clases presenciadas, en cambio, insistimos, aparecían algunas grietas, algunos momentos en que se subvertía el orden presupuesto, y el profesor dejaba de hablar y escuchaba, el pizarrón daba testimonio, los bancos se movían, se jugaba. Esas clases, en definitiva, nos permitieron pensar que lo que pasaba en el interior de las aulas era más plural, más intrincado, más diverso que lo que dejaban entrever las representaciones que habíamos recogido de docentes y alumnos.

## Reflexiones finales

El epígrafe que hemos elegido expone una reflexión acerca de la distancia entre lo que se enseña en la escuela y aquellas capacidades que requiere la vida más allá de las aulas. «Así es la vida»: una frase que encierra un juicio terminante acerca de lo que ocurre allende las paredes de la institución. La vida profesional de los abogados está siempre presente en el aula y su reminiscencia es la figura del profesor, que es quien trae noticias de ese mundo en el que se insertarán esos estudiantes cuando la Facultad los acredite. Esa vida no parece presentar muchas dudas en su descripción; la realidad en la que se inscribe el ejercicio profesional se adivina definida y lo que resta es acomodarse a ella.

Este lugar común parecería requerir que, quien enseñe Derecho, paralelamente lo ejerza. Y ejercerlo, implicaría ser operador jurídico. Si esto fuera cierto, el lazo que uniría a alumnos y docentes sería la empatía. Por otro lado, se presume que hay algo del Derecho que está en el campo de la indisponibilidad para cualquier espectador periférico. Esta es una aseveración errónea que, en general, desconoce lo que cualquier investigador sabe: la cercanía con el objeto de estudio es acaso el más fuerte «obstáculo epistemológico» con que nos enfrentamos a la hora de abordarlo. Esa cercanía muchas veces disminuye, nubla, diluye nuestra capacidad de llevar adelante un juicio crítico, que trascienda la queja que reclama una mejora por aquí y otra por allí en un contexto que se presume que tiene fallas, disfunciones, roturas, heridas que pueden ser suturadas.

La presencia de preguntas referidas a la certidumbre o incertidumbre del Derecho, la preparación de actividades prácticas cuya resolución es compleja, el diálogo argumentativo en el curso de la clase, nos permiten inferir que hay profesores preocupados por la construcción de argumentos acordes a la complejidad de la realidad social. Docentes que están aprendiendo mientras enseñan: «El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado» (Freire, 2006: 29).

Esos docentes están preocupados por balancear la práctica con la teoría, suponiendo acaso que el Derecho no puede aprenderse «a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante de la teoría y la práctica que menosprecie la teoría, negándole toda importancia y

enfaticando exclusivamente la práctica como la única valedera, o bien negarse la práctica atendiendo exclusivamente a la teoría» (Freire 2006: 33).

Es posible que esta marcada preocupación por el proceso de aprendizaje, por la compatibilización de teoría y práctica, por la relación entre el Derecho y su entorno no esté demasiado extendida en las facultades de Derecho de nuestro país, pero el hecho de que se dé, y de que sus prácticas sean rescatadas por los alumnos como buenas genera, en sí mismo, la posibilidad de cambio. Un cambio que desde luego será difícil pero que acaso tenga algunos caminos trazados para orientarlo.

## Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Chiroleu, Adriana, «Según pasan los años: de la autonomía universitaria y sus retos», en Rinesi, E. y G. Soprano (compiladores), *Facultades Alteradas. Actualidad de «El conflicto de las Facultades» de I. Kant*, Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- Cornu, Laurence, «La confianza en las relaciones pedagógicas», en Frigerio, G. y otros. (compiladores), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Centro de Estudios multidisciplinares, Colección Psicología-Educación, Novedades Educativas, 2007.
- Dewey, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1967.
- Eljatib, Axel, «Acerca del divorcio entre la sociología y el derecho», en *La Ley, Año LXXII, N.º 183*, Buenos Aires, 2008.
- Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 2006.
- Frigerio, G. y G. Diker (compiladores), «Educar: posiciones acerca de lo común», Buenos Aires, Serie Seminarios del CEM, Del Estante, 2008.
- Graciano, Osvaldo, *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes y Editorial Bernal, 2008.
- Tenti Fanfani, Emilio, *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.



Tiramonti, Guillermina, «La escuela en la encrucijada del cambio epocal», en *Educación y Sociedad* 26, N.º 92, Campinas. <<http://www.cedes.unicamp.br>>. En línea. Consulta: 1 de enero de 2009.

Veblen, T., *Consumo ostentoso*, Buenos Aires, Miluno, 2009.



# CONCLUSIONES

*Manuela González y Nancy Cardinaux*

A lo largo de esta investigación hemos revisado las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJyS. Haremos ahora una breve recapitulación de los diversos temas abordados en los trabajos que componen este libro y de sus conclusiones particulares, a fin de articularlos en orden a una reflexión final.

En el primer momento definimos como foco de análisis una etapa de la carrera y una práctica que puntualizamos como lo más crítico de la Institución: nos referimos al ingreso a la Facultad y a las mesas de exámenes libres. Estas últimas son, además, una característica propia de esta Facultad que suena extraña en otras unidades académicas de la misma Universidad, aunque no en otras carreras de Abogacía de universidades nacionales debido, en gran parte, a la imposibilidad presupuestaria o reglamentaria de cambiar sus regímenes de cursada.

Este sistema de evaluación que, a primera vista, parece ser motivo de malestar entre docentes y alumnos, no había sido objeto central de debate en los proyectos de reforma de la currícula universitaria y tampoco había sido concebido en el momento fundacional de nuestra Institución con el carácter de centralidad que fue adquiriendo a medida que la Facultad iba determinando su perfil durante las sucesivas gestiones.

Hemos observado las mesas de exámenes libres de las cuatro materias introductorias, y relevamos y analizamos las actas de los exámenes libres de las mesas –abril, mayo y junio de 2003 y 2004– de las materias introductorias de la carrera.<sup>1</sup> Las mismas cuentan con tres cátedras cada una, lo que nos llevó a indagar un total de doce actas por turno.

Describimos la normativa aplicable a los sistemas de evaluación institucionalizados para confrontarla con las observaciones realizadas en las mesas, y con la percepción de los docentes sobre los métodos de evaluación disponibles y los problemas ante los que se encontraban en el momento de ponerlos en práctica. En las entrevistas, los profesores se refirieron al examen libre como la tarea más desagradable de la labor docente, pero de la cual no podían prescindir.

Paralelamente, realizamos un análisis de la última propuesta de reforma del plan de estudios –que data de 2003–, la cual propugnaba modificaciones sustanciales en la estructura curricular que, al momento de su implementación, presentó debilidades, algunas de las cuales estuvieron relacionadas con los canales de participación que se abrieron a los actores y con los intereses que los inclinaban a querer conservar el *statu quo*. Esto sirvió de marco de referencia a los trabajos de campo que, posteriormente, el equipo emprendería en orden a revisar el proyecto institucional y las representaciones de los actores sobre sus posiciones y fuerzas.

Los datos recogidos durante esta etapa evidenciaron que sería superfluo diseñar, como lo habíamos previsto en el proyecto, un plan de estudios alternativo. Los obstáculos detectados en los anteriores intentos de modificación del actual plan no estaban relacionados con la calidad de las propuestas sino con otros factores que nos hemos encargado de individualizar. Preferimos, pues, profundizar el estudio de campo, orientándonos al relevamiento de prácticas pedagógicas consideradas novedosas y eficaces por los alumnos. Entendimos que habiendo examinado, como lo hicimos al principio de la investigación,

1. Introducción al Derecho, Introducción a la Sociología, Historia Constitucional y Derecho Romano. Las materias elegidas lo fueron en razón de que son las únicas que no poseen materias correlativas.

las prácticas habituales, la incorporación a nuestro objeto de estudio de aquellas prácticas *novedosas* completaba un panorama desde el cual se podía entrever que, acaso, la reforma debería provenir no ya de un nuevo plan de estudios sino de una revisión crítica y una actualización de las prácticas pedagógicas.

De este modo, el objetivo central de la investigación fue redefinido hacia la descripción de las prácticas institucionales de la carrera de Abogacía de nuestra Facultad y la reconstrucción de las representaciones sociales acerca del rol de los docentes y alumnos. En el largo recorrido de este trabajo se han utilizado distintas herramientas metodológicas: entrevistas en profundidad, encuestas, grupos focales, observaciones, relevamiento de fuentes secundarias, análisis de normativa y jurisprudencia vigentes.

Hemos corroborado algunas de las conjeturas iniciales, pero también reconocemos que muchas de nuestras apreciaciones –propias de nuestra posición como actores del mismo objeto de estudio sobre el que nos concentrábamos– eran erróneas. Debimos recorrer, grupal e individualmente, un trayecto de extrañamiento, un intento de superación de algunos obstáculos epistemológicos y de vigilancia del proceso que, en nosotros, como grupo de investigación, se iba produciendo a la par que el trabajo avanzaba y se hacía más complejo.

Como ocurre en todo el sistema educativo, los alumnos llegan a la Institución con un bagaje de conocimientos que ésta no sabe o no puede valorar. Se ha producido, incluso, un cambio en la forma de gestionar y de relacionarse los jóvenes con el conocimiento, en virtud de que las nuevas generaciones tienen un novedoso vehículo que forma parte de su primera socialización: la tecnología de la información. Habrá que seguir de cerca cómo estos cambios afectan a la Institución y sus actores.

Para preparar este libro, revisamos los resultados de la tarea de campo realizada y la confrontamos con la producción teórica enraizada de los integrantes del equipo. Los diferentes capítulos muestran la heterogeneidad de los enfoques de los investigadores, los cuales pretendemos compartir y discutir con la comunidad universitaria y con el público. Asimismo, intentamos dejar una base sobre la cual se puedan delinear futuros cambios en esta Institución o en otras de similares características.



Los inconvenientes encontrados en el desarrollo del plan tienen estrecha relación con el perfil institucional. La FCJyS cuenta con un exiguo plantel de docentes y auxiliares con dedicación de tiempo completo a la investigación. Si a este déficit sumamos los escasos recursos materiales con que contamos, podemos afirmar que nuestra investigación no ha transcurrido en el ambiente ideal, ya que muchos de los participantes no pudieron dedicar el tiempo suficiente a este proyecto y algunos, frente a la imposibilidad de «hacer carrera en investigación», tomaron otros rumbos laborales.

La mayor fortaleza quizás haya estado en la circunstancia de que nuestro objeto de estudio se encontraba en ese mismo lugar físico, aunque, visto desde otra perspectiva, también constituyó un desafío, ya que muchos de los integrantes del equipo éramos docentes de esta casa de estudios y ello nos llevó a distorsiones ocasionadas por nuestra experiencia; muchas veces, incluso las decisiones metodológicas estuvieron condicionadas por este mismo hecho. A pesar de ello, hemos intentado superar, al menos en parte, dicha subjetividad al incluir entre los investigadores a profesionales de otras disciplinas; esto nos permitió diversificar la mirada, ampliando nuestro punto de vista.

En la segunda etapa centramos la atención en el Curso introductorio obligatorio que dicta la Facultad entre febrero y marzo. Surgieron entonces interrogantes sobre la perspectiva de los docentes ante el mismo y ante los alumnos, y, a su vez, la de estos últimos en cuanto a la relación entre el CI y sus estudios de primer año. Para ello, se entrevistó a docentes responsables de comisiones del CI, y se analizó material de trabajo elaborado específicamente para el mismo.

Un tema tangencial, que se hizo evidente durante nuestras investigaciones, fue la falta de referencias estadísticas de que adolece la Institución, lo que, como consecuencia directa, nos lleva al cuestionamiento de sobre qué bases se planifica y se deciden las reformas, no contándose con datos previos fidedignos. Ante la inexcusable ausencia de dichas estadísticas y ante la incuestionable necesidad de las mismas, esperamos que el esfuerzo realizado en la recolección sistemática de información y posterior análisis de los resultados repercuta en la futura actitud de la Facultad respecto a esta línea de trabajo.

Una vez considerado el CI, nuestro estudio se centró en los cursos por promoción y en la tradicional modalidad de examen libre, concluyendo que ninguno de los dos asegura el éxito del proceso de apren-

dizaje, pero, a su vez, que es indispensable, por un lado, respetar la libertad de elección de los estudiantes respecto a cuál o cuáles regímenes les resulten más favorables, y, por lo tanto, que ninguno de los dos pueda tornarse «obligatorio»; y, por otro lado, incorporar como elemento insoslayable, en ambas modalidades, la actitud reflexiva y el análisis crítico por parte de los alumnos.

Es excluyente, pues, la necesidad de eliminar la repetición y memorización como mecanismos de aprendizaje adoptados para responder a un determinado tipo de evaluación, en la cual se exige, por ejemplo, recitar el Código de memoria. Intercambiando los regímenes sin modificar estos métodos, no se modificará la problemática de fondo.

Observamos, al respecto, la contradicción en la posición de los profesores, quienes critican el sistema actual de evaluación, pero, al mismo tiempo, lo señalan como la solución viable a la crítica masificación de la enseñanza.

En tercer lugar, y en base a la interpretación del trabajo de campo, estudiamos las relaciones entre los discursos, las prácticas y sus contextos históricos significantes, intentando establecer y exponer los vínculos entre las decisiones tomadas en el ámbito de la gestión y las tomadas a nivel áulico, y destacar cómo ambas resultan prácticas pedagógicas que dan sentido a las funciones sociales de la universidad pública, delineando un proyecto institucional en el que, en la actualidad, no participan críticamente sus propios actores.

Otro hito importante fue la comprobación del distanciamiento entre la organización formal y la real, el cual se presenta, ineludible, al confrontar, por ejemplo, la normativa escrita con las prácticas de los actores en situación de examen. Lo mismo ocurre al verificar las actas de exámenes, donde no existe la discriminación necesaria entre alumnos libres, procedentes de un pre-evaluativo y regulares. Incluso la misma inserción de los ingresantes a la Facultad se apoya en canales no formales: la realidad es que la información, necesaria para su manejo académico, circula por vías a tal punto informales que han llegado a ser conocidas como «radiopasillo».

También es central, para la transformación de la realidad institucional, la opción de una perspectiva crítica, asociada a la interdisciplinariedad. El aislamiento disciplinario, reforzado por el formalismo jurídico, genera la certidumbre de una disociación entre el

campo jurídico y otros, como el político y el económico. Y ello conlleva el descrédito de cualquier intento de indagación interdisciplinaria.

Con una finalidad diagnóstica, se realizó, además, una comparación exhaustiva de los distintos planes de estudios de algunas de las universidades del país. Éste sería un recurso indispensable previo a cualquier intento de reforma curricular en la UNLP, el cual pudiera llevarse a cabo en respuesta a exigencias y desafíos de la realidad actual.

Al respecto, esperamos que, en el futuro, las universidades públicas, recuperen su autonomía, y se distancien de las privadas en sus proyectos institucionales, de modo que puedan formar abogados capaces de asumir funciones como la promoción del reconocimiento de los derechos, la instauración de nuevos sujetos de derecho y la provisión de derechos que no sean efectivamente brindados por quienes estarían obligados a hacerlo. Esto dependerá de que los agentes sociales que definan la política universitaria determinen la necesidad del cambio, reconociendo, asimismo, la necesidad de promover la igualdad.

La crisis institucional se desató al debilitarse el compromiso del Estado con la educación, sobre todo con la universitaria, la cual dejó de ser asegurada como un bien público, pasándose de un paradigma institucional universitario a uno empresarial, lo que arrastró, también, hacia las crisis de legitimidad y de hegemonía. Aquí se presenta, emblemático, el conflicto del acceso al sistema y la necesidad de su democratización.

Las tensiones entre las obligaciones del Estado y del sistema y la realidad están, en cada momento del proceso educativo, signadas por las evidentes diferencias suscitadas entre los estudiantes durante su propio proceso de socialización y acumulación de «capital cultural», que no depende sólo de sus méritos, sino también de su entorno familiar y, a su vez, de la situación económico-cultural del mismo.

De este modo llegamos al reconocimiento del CI como reproductor de las fronteras sociales, ya que el éxito o fracaso de los postulantes depende de las circunstancias arriba mencionadas, ajenas al CI propiamente dicho.

Finalmente, nos detuvimos en las prácticas de los profesores y en las concepciones implícitas en las mismas, señalando la necesidad de orientarlas hacia una dinamización efectiva del programa y de las técnicas de evaluación. Éstos deben trascender la concepción del programa como algo cerrado, y tomar conciencia de su calidad de agen-

tes capaces de adueñarse de este instrumento, el más valioso de la práctica docente.

Esperamos que las conclusiones de estos años de observación de la Institución, desde diferentes perspectivas y con las voces de los principales actores, al ser compartidas con la comunidad académica funcionen como disparadores de ulteriores investigaciones e interpretaciones que permitan repensar el Derecho y sus múltiples formas de diálogo con la sociedad de la que se nutre y sin la cual no tendría existencia, y el rol que en ese contexto cumple y debería cumplir la educación jurídica.

A pesar de que los sistemas educativos tienen en general una fuerte tendencia a reproducirse sobre la base de los patrones heredados, han existido procesos de cambio originados en el propio sistema o en presiones del entorno social, no dependientes específicamente de las políticas públicas. Y es que no son estáticos, ya que los modos de procesar los conflictos que supone el cambio se corresponden con las particularidades específicas de cada espacio social. En este caso, la universidad. De este modo, se debe distinguir lo que son los procesos de reforma, de lo que se denomina procesos de cambio. En este sentido, podemos afirmar que en nuestra Facultad no se han producido cambios de la currícula desde la década del cincuenta del siglo pasado. Sin embargo, sí podemos hablar de reformas parciales, como incorporación de materias o contenidos, ya que la idea de reforma está vinculada a un producto de la voluntad, de una política explícita por parte de algún actor, ya sea éste gubernamental o institucional, orientado a *modificar* la situación vigente. La reforma suele estar dirigida fundamentalmente hacia el mantenimiento del orden social, el interés por la estabilidad, la armonía y la continuidad de los vínculos y situaciones institucionales existentes. Un claro ejemplo lo constituyen las modificaciones al curso de ingreso o al sistema de cursadas de las materias introductorias.

Pero el cambio responde a un proceso social que, aunque puede tener intensidad variable, dirección, actores y modos diferentes de transcurrir, está siempre presente en lo educativo. Supone una tendencia a la ruptura de los patrones de orden vigentes, a una transformación, eso es lo que reclamamos, pues sostenemos que no ha ocurrido en la FCJyS.



Otro concepto ligado al cambio es el de innovación, el cual está vinculado al cambio sistémico: la capacidad que tienen los sistemas de cambiar de manera autónoma. Las innovaciones tienen un carácter más local y eso sí lo hemos encontrado en algunas aulas de la FCJyS.

La débil capacidad de producción de conocimiento, la poca diversidad y especialización disciplinaria de nuestra Facultad, que acaso sea reflejo de lo que ocurre a nivel de la Universidad, así como su fuerte impronta profesionalista, le otorgan un estilo de cambio básicamente exógeno, pues éste es fundamentalmente producto de la presión externa ya sea a causa de la demanda por expansión matricular o de las políticas de reforma que provienen del Estado. Claro ejemplo de ello es la incorporación al sistema de incentivos a la investigación, implementados por el Ministerio de Educación en la década del noventa.

La educación vive actualmente una etapa plena de reformas, rodeada a su vez por un contexto dominado por la mundialización, que impulsa un importante auge de la mirada comparativa. Por un lado, la multiplicidad de cambios permite confrontar resultados y logros vecinos y, por otro, hay una mayor capacidad de los sistemas de comunicación actuales para conocer qué está ocurriendo en otros lugares del mundo, lo cual indudablemente acelera la posibilidad de la comparación. En este contexto debemos advertir que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que es necesario explicitar en toda su complejidad.

El carácter de las propuestas de reformas en la educación superior, introducidas desde el Estado a partir de la década del noventa, se orientó hacia el estímulo a la diferenciación y la competencia entre individuos e instituciones. Al mismo tiempo que éste se reservó, teóricamente, un papel regulador y evaluador, mostrando cada vez más un carácter interventor. En este contexto, la FCJyS no ha contado hasta el presente con actores que construyesen estrategias para permitirle transitar tal proceso de reformas, esto queda reflejado en el escaso crecimiento del área de investigación.

En la actualidad, la Facultad y la Universidad misma son sistemas cada vez más complejos, enfrentados a demandas crecientes unidas a la insuficiencia de recursos. No debe ser esto una evasiva para justificar la recreación del sistema. Tampoco debe evitarse la polémica a

causa de la crisis, al contrario, es necesario, por eso mismo, ahondarla, para que de allí surjan todas las voces que representen intereses en juego, aun las más soterradas.

Esperamos haber contribuido con este libro a que ese debate se amplíe, incorpore a todos los actores relevantes, que, sin duda, comprenden a la sociedad toda, puesto que lo que se enseña, se investiga y se religa en la universidad es relevante para el reconocimiento de derechos, la construcción de sujetos jurídicos, la traducción de demandas de justicia en demandas de derecho, la formación jurídica y política de la población. Los posibles afectados por aquello que sucede intramuros de la FCJyS son indeterminados pero tal vez sea hora de empezar a determinar sus voces, dialogar con ellos y hacernos cargo del rol que debemos jugar de cara a una sociedad más democrática, más justa e incluyente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. (compilador), *La nueva matriz política Argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, Colección la investigación social, 1995.
- Agulla, J.C., *La experiencia sociológica. Tomos I al IV*, Buenos Aires, Estudio Sigma, 1994.
- Alexy, R., *Teoría del discurso y Derechos Humanos*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 1995.
- Andrade Calderón, M. y C. Muñoz Dagua, «El taller crítico una propuesta de trabajo interactivo», en *Tabula Rasa N.º 2*, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, enero-diciembre 2004.
- Arnaud, A. y M. J. Fariñas Dulce, *Sistemas jurídicos: Elementos para un análisis sociológico*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, Boletín Oficial del estado, 1996.
- Aubert, V. (compilador), *Sociología del derecho*, Caracas, Tiempo Nuevo, 1971.
- Bayardo, R. y M. Lacarrieu (compiladores), *Globalización e identidades culturales*, Buenos Aires, Ciccus, 1997.
- Belluscio, C., *El derecho de niños y adolescentes a ser oídos en los procesos judiciales y en los ámbitos administrativos*, Buenos Aires, Portal del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, 2005.
- Beloff, M., «La Aplicación directa de la Convención Internacional sobre los derechos del niño en el ámbito interno», en Abregu, Martín y Christian Courtis (compiladores), *La Aplicación de los tratados de derechos humanos por los tribunales locales*, Buenos Aires, CELS-del Puerto, 1997.
- «Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar», en *Revista Justicia y Derechos del Niño N.º 1*, Santiago de Chile, UNICEF, 1999.



- Beloff, M., «Los equipos multidisciplinares en las normas internacionales de las que surge el modelo de la Protección Integral de Derechos del Niño», *Revista Justicia y Derechos del Niño N.º 4*, Buenos Aires, UNICEF, 2002.
- Berger, P. y T. Luhmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- Bergoglio, M.I., *La matriz del orden social. La cultura en la sociedad*, Argentina, Facultad de derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2003.
- Berizonce, R.O. y F. Fucito, *Los recursos humanos en el Poder Judicial*, La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 1999.
- Binder, A., *De las repúblicas aéreas al Estado de derecho*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2004.
- Blake, O., *La Capacitación: un recurso dinamizador de las organizaciones*, Buenos Aires, EPSO, 1987.
- , *Necesidades de Capacitación*, Buenos Aires, Ed. Macchi, 2000.
- Bobbio, N., *El problema del positivismo jurídico*, Argentina, Eudeba, 1965.
- , *El positivismo jurídico*, Madrid, Debate, 1993.
- Borón, A., «El experimento neoliberal de Carlos Saúl Menem», en Borón, A. y otros, *Peronismo y Menemismo. Avatares del populismo en la Argentina*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1995.
- Bottomore, T. B., *Introducción a la Sociología*, Barcelona, Península, 1978.
- Bourdieu, P., *La distinción*, París, Minuit, 1979.
- , *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- , «Los ritos como actos de institución», en Pitt-Rivers, J. y J. G. Peristiany (editores), *Honor y Gracia*, Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- , *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- , *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica-Grafimor, 2002.
- Bourdieu, P. y G. Teubner, *La fuerza del derecho*, Bogotá, Uniandes-Instituto Pensar-Siglo del Hombre, 2000.
- Bredemeier, H.C., «El derecho como mecanismo de integración», en Aubert, V. (compilador), *Sociología del Derecho*, Caracas, Venezuela, Tiempo Nuevo, 1971.

- Bustelo, E., «La producción del estado de malestar. Ajuste y política social en América Latina», en *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad Argentina*, Argentina, Unicef-Losada, 1992.
- «Pobreza moral reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible», *Revista Latinoamericana de Política Social N.º 1*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Homo Sapiens, 1999.
- «Expansión de la ciudadanía y construcción democrática», en *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Bogotá, UNICEF, Santillana, Colección cuadernos de debate, 2004.
- Cárcova, C. M., *Teorías jurídicas alternativas. Escritos sobre derecho y política*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- Derecho, política y magistratura*, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Cardinaux, N. y L. Clérico, «Las razones del Consejo: una lectura del argumento de idoneidad», en *Revista de Sociología del Derecho N.º 21/22*, La Plata, 2002.
- Cardinaux, N. y M. Gerlero, *Sociología Argentina*, Buenos Aires, Docencia, 2000.
- Carlin, J. E. y J. Howard, «La representación en juicio y la justicia de clase», en Aubert, V. (compilador), *Sociología del Derecho*, Caracas, Tiempo Nuevo, Venezuela, 1971.
- Carr, W. y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Castel, R., *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, Estado y Sociedad, 1999.
- La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Cheresky, I., «Régimen estatal de desaparición», en *Revista Sociedad 12/13*, Buenos Aires, 1998.
- Coser, L., *Las funciones del conflicto social*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Cotterrell, R., *Sociología del derecho*, Barcelona, España, Ariel, 1991.
- Davini, C., *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Domenech, E., *Casos Penales. Construcción y aprendizaje*, Buenos Aires, La Ley, 2004.
- Domenech, E. y L. Guido, *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del Niño*, La Plata, Edulp, 2003.

- Durkheim, E., *El Suicidio*, Buenos Aires, Argentina, Schapire, 1971.
- *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1985.
- *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- *Historia de la educación y de las ideas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, De la Piqueta, 1992.
- Duschatzky, S., «¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?», en *Revista Ensayos y experiencias/5*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.
- Duschatzky, S. y C. Corea, *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, Tramas Sociales, 2005.
- Eguía, A. y J. I. Piovani, «Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis. Metodología de investigación», en *Trampas de la comunicación y de la cultura. Año 2, N.º 14*, FPyCS, UNLP, 2003.
- Eguía, A., J. I. Piovani, C. Loustau, F. Chironi y G. Rusiñol, «Evolución de la situación laboral del Gran La Plata en la última década», ponencia presentada en el Congreso de Sociología del Trabajo, ASET, La Plata, Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP-Conicet, 2001.
- Eguía, A. y S. Ortale, «Representación social y pobreza», en *Revista de Estudios Sociales N.º 2*, La Plata, Al Margen, 2005.
- Ehrlich, E., *I fondamenti della sociologia del diritto*, Milán, Giuffrè, 1976. Edición original: *Grundlegung der Soziologie des Rechts*, Munich y Leipzig, Univeränderter Nuedruck, 1913.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Libro de Actas del II Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba, 8 al 10 de noviembre de 2001.
- Fernández, L., *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Ferrari, V., *Derecho y sociedad. Elementos de sociología del derecho*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006.
- Fleitas Ortiz de Rozas, A., «La difícil interpretación de las normas sobre ‘sociedad conyugal’ en el Código Civil», en *Derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de doctrina y jurisprudencia*, N.º 19, Buenos Aires, LexisNexis, Abeledo-Perrot, 2001.
- Fraser, N., «Sexo, mentiras y esfera pública», en *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Bogotá, Siglo del Hombre y Universidad de los Andes, 1997.

- Freund, J., *Sociología de Max Weber*, Barcelona, Península, 1973.
- Fucito, F., «Servicio de justicia: ¿reforma o revolución?», *Revista de Jurisprudencia Argentina*, Buenos Aires, 1990.
- *El perfil del estudiante de derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata*, Buenos Aires, Efegepe, 1995.
- *El perfil del abogado en la provincia de Buenos Aires*, La Plata, Edulp, 1996.
- *El perfil del estudiante de derecho de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, UBA, 1996.
- *Introducción a la Sociología*, Buenos Aires, Universidad, 1999.
- «Digresiones sobre el discurso judicial», en *Revista de sociología del Derecho*, La Plata, 2003.
- Gerlero, M., «El Programa ‘Iniciativas’ en el cambio de la administración de justicia», ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, La Pampa, 2004.
- *Introducción a la sociología jurídica. Actores, sistemas y gestión judicial*, Buenos Aires, David Grinberg, 2006.
- Germani, G., *Política y Sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Paidós, 1966.
- Gianella, A., *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*, La Plata, Edulp, 1999.
- Gil Domínguez, A., M.V. Fama. y M. Herrera, *Derecho Constitucional de Familia. Tomos I y II*, Buenos Aires, Ediar, 2006.
- Gimeno Sacristán, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Buenos Aires, Rei Argentina, 1986.
- Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.
- González, M., «Desafíos del derecho frente al proceso de reinención de la familia», en *Anales, Año 3, N.º 36, Nueva Serie*, La Plata, FCJyS, UNLP, 2005.
- González, M. y J. Silber, *La universidad en el barrio: Abordaje interdisciplinario para la promoción de los derechos de la niñez y adolescencia de familias en riesgo social en el Barrio Malvinas*, La Plata, Al Margen, 2005.
- González, M. y O. Salanueva, «La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata», en *Academia. Año 3, N.º 6*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 2005.



- Gore, E., *La educación en la empresa*, Barcelona, Granica, 1996.
- «Capacitación y desarrollo organizacional», en *Revista de la Asociación de Desarrollo y Capacitación de la Argentina N.º 50*, julio-agosto 1999.
- Gramsci, A., *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*, México, Juan Pablos, 1975.
- Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, México, Siglo XXI, 1992.
- Grinberg, J. y B. Huber, «El expediente como jeroglífico. Descifrando la averiguación de situación», en Guemureman, S. (compiladora), *Érase una vez... un tribunal de menores. Observatorio de demandas y respuestas en tribunales de menores en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 2005.
- Gutiérrez, A., *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección general de publicaciones, 1997.
- Harris, M., *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Barcelona, Crítica, 2000.
- Herrera Flores, J., *De habitaciones propias y otros espacios negados: una teoría crítica de las opresiones patriarcales*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2005.
- Hobsbawm, E., *Historia del siglo xx*, Barcelona, Crítica, 1995.
- Horkheimer, M., «Traditional and Critical Theory», en Schmidt, Alfred (editor), *Critical Theory*, Nueva York, The Seabury Press, 1972. Edición original: *Kritische Theorie*, Frankfurt am Mein, S. Fischer, 1968.
- Huberman, S., *Cómo se forman los capacitadores*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Isuani, E., «Bismarck o Keynes: ¿Quién es el culpable? Notas sobre la crisis de Acumulación», en Isuani, E. y otros, *El estado benefactor. Un paradigma en crisis*, Buenos Aires, Miño y Davila, 1991.
- Kelsen, H., *Teoría Pura del Derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 1994.
- Kennedy, D., *Libertad y restricción en la decisión judicial*, Bogotá, Siglo del Hombre, Universidad de los Andes y Pontificia Universidad Javeriana, 1999.
- Klimovsky, G., *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*, Buenos Aires, A-Z, 1995.

- Kohen, B., «¿Dónde están las profesionales del derecho en la ciudad de Buenos Aires?», en *Academia. Año 3, N.º 6*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 2006.
- Kuhn, T., *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- Lezcano, A., «Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización», en Carli, S. (compiladora), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana, 2004.
- Luhmann, Niklas, *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, Bogotá, Universidad Iberoamericana CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, Anthropos, 1998.
- Mackinson, G. y M. Goldstein, Síntesis de la Investigación sobre Administración de Justicia, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales «Dr. Ambrosio L. Gioja», Buenos Aires, UBA, 1987.
- Marx, Karl, «Introducción», en Hegel, G., *Filosofía del derecho*, Buenos Aires, Claridad, 1968.
- Marx, Karl y F. Engels, *La ideología Alemana*, Buenos Aires, Pueblos Unidos, 1985.
- Meirieu, P., *Frankenstein Educador*, Barcelona, Alertes educación, 2007.
- Merton, R., *Teoría y estructura social*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Miller, J., *El método de casos y la educación legal en la Argentina*, Buenos Aires, Lecciones y Ensayos, 1998.
- Montesquieu, C., *Del espíritu de las leyes*, Buenos Aires, Heliasta, 2005.
- Moreno, L., «Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar», en *Documentos de trabajo Nº 8, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC)*, Madrid, 2003.
- Morillo, A.M., *Un pacto de Estado para la Justicia. La Ley 2001-C*, Buenos Aires, Sección Doctrina, 2001.
- Müller, K., (1996) «Capacitación Judicial ¿más de lo mismo o cambiamos los paradigmas?», en *Revista Justicia y Sociedad N.º 1*, PNUD, 1998.
- Nino, C. S., *Un país al margen de la ley*, Buenos Aires, Emecé, 1992.
- Nisbet, R., *La formación del pensamiento sociológico, Tomo I*, Buenos Aires, Amorrortu, 1969.
- Novoa Monreal, E., *El derecho como obstáculo al cambio social*, México, Siglo Veintiuno, 1975.

- Pain, A., *Cómo realizar un proyecto de capacitación. Un enfoque de la ingeniería de la capacitación*, Barcelona, Granica, 1992.
- Capacitación Laboral*, Buenos Aires, Novedades Educativas UBA, 1996.
- Palacios, J., *La cuestión escolar*, México, Fontamara, 1995.
- Palermo, V. y M. Novaro, *Política y poder en el gobierno de Menem*, Buenos Aires, FLACSO, 1996.
- Pardinas, F., *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1996.
- Pérez Lindo, A., *Políticas del conocimiento, Educación Superior y desarrollo*, Buenos Aires, Biblos, 1998.
- Perutz, Max F., *Los científicos, la ciencia y la humanidad, ojalá te hubiese hecho enojar*, Buenos Aires, Granica, 2002.
- Piaget, J., «La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias» en Piaget, J., P. Lazarfeld y otros, *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza-Unesco, 1975.
- Pucciarelli, A., «¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina», en *Revista Sociedad 12/13*, Argentina, 1998.
- Quiroga, H., *El tiempo del «Proceso»*, Rosario, Fundación Ross, 1994.
- Rouquié, A., «Hegemonía, Estado y dominación social», en Rouquié, A. (compilador), en *Argentina, hoy*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI, 1982.
- Rousseau, J., *El contrato social*, México, Porrúa, 1979.
- El origen de la desigualdad entre los hombres*, Buenos Aires, Leviatán, 1992.
- Ruiz, A., «La construcción jurídica de la subjetividad no es ajena a las mujeres», en Birgin, H. (compiladora), *El derecho en el género y el género en el derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- «De las mujeres y el derecho», ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Buenos Aires, 7 a 9 de noviembre de 2002.
- Ruiz Olabuénaga, J.I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.
- Sagüés, N., «Naturaleza Institucional y objetivos de las Escuelas Judiciales», exposición presentada en el Simposio Internacional sobre Formación Judicial, Salta, Escuela de la Magistratura de Salta, 1997.

- Samara, J., *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Edudeba, 1993.
- Savater, F., *Política para Amador*, Barcelona, Ariel, 1992.
- Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Schütz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- Smart, C., «La mujer del discurso jurídico», en Larrauri, Elena (compiladora), *Mujeres, derecho penal y criminología*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1994.
- Smulovitz, Catalina, «Constitución y poder judicial en la nueva democracia Argentina. La experiencia de las instituciones», en Acuña, Carlos H. (compilador), *La nueva matriz política Argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Soler, S., *Derecho Penal Argentino*, Buenos Aires, Tea, 1996.
- Spota, A. G., *El juez, el abogado y la formación del derecho a través de la jurisprudencia*, Buenos Aires, Desalma, 1976.
- Taylor, S. y R. Bodgan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Tcach, C., «Partidos políticos y dictadura militar en Argentina (1976-1983)», en Dutrénit, Silvia (editora), *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*, México, Instituto Mora, 1996.
- Tedesco, J., G. Rama y R. Nassif, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- Tenti Fanfani, E., «La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización», en Tenti Fanfani, E. (compilador), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, IIPE, 2003.
- Tiscornia, S., L. Eibaum y V. Lekerman, «Detención por averiguación de identidad. Argumentos para la discusión sobre sus usos y abusos», en Tiscornia, Sofía (compiladora), *Burocracias Estatales y Violencia. Estudios de Antropología Jurídica*, Buenos Aires, Eudeba, 2004.
- Treves, R., *La sociología el derecho. Orígenes, investigaciones, problemas*, Barcelona, Ariel, 1988.
- Valles, M., *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997.

- Villasante, T. R., M. Montañés y J. Martí, *La investigación social participativa*, Madrid, El viejo topo, 2000.
- Wainerman, C., «Legislación o discriminación, el mito de la igualdad de oportunidades», en *Boletín Informativo Techint*, N.º 85, enero-mayo de 1996, Buenos Aires, 1996.
- Wainerman, C. y M. Heredia, *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano, 1999.
- Weber, M., *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica, 1969.
- Whele, B., «Organización del trabajo y competencias del personal en la administración de la justicia en los tribunales nacionales de la Capital Federal», en Actas del II Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba, noviembre 2001.
- «Lógicas en conflicto en los espacios de trabajo de la administración de la justicia», en VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.
- Wolkmer, A. C., *Introducción al pensamiento jurídico crítico*, San Luis, Potosí, Facultad de Derecho de la UASLP, 2006.
- Zaffaroni, E., *Estructuras Judiciales*, Buenos Aires, Ediar, 1994.
- Zeitlin, I., *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

## LOS AUTORES

### **Manuela Graciela González**

Abogada (UBA). Licenciada en Sociología (FaHCE, UNLP) y doctora en Ciencias Jurídicas (UNLP). Adjunta Ordinaria de Introducción a la Sociología y Sociología Jurídica (FCJyS, UNLP). Coordinadora y profesora de la Maestría en Sociología Jurídica (FCJyS, UNLP). Directora del Instituto de Cultura Jurídica, sede de esta investigación. Investigadora Categoría II del Programa de Incentivos.

### **Nancy Cardinaux**

Abogada (UBA). Especialista en Sociología Jurídica (UBA) y doctora en Derecho (UBA). Adjunta Ordinaria de Introducción a la Sociología y Sociología Jurídica en la FCJyS de la UNLP. Adjunta Regular de Metodología de la Investigación Social en la FD de la UBA. Secretaria del Instituto de Cultura Jurídica. Miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico (CONICET).

### **Guillermo Ruiz**

Doctor en Educación (UBA). Master of Arts in Education (UCLA, USA). Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor Titular Regular de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino de la Facultad de Psicología (UBA). Miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico (CONICET). Director del Proyecto UBACyT-P822 y del PICTO Educación N° 36488 (acreditado por ANPCyT).

## **Gabriela Marano**

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO). Profesora Adjunta Ordinaria (FaHCE, UNLP). Docente en diversos postgrados sobre temas de educación superior. Investigadora categoría IV. Estudiante de Sociología (FaHCE, UNLP).

## **Carola Bianco**

Abogada. Profesora Autorizada (UNLP). Especialista en Derecho Procesal Profundizado (UNA). Mediadora (UCA). Profesora Adjunta interina (FCJyS, UNLP). Coordinadora del Programa de Violencia Institucional y Seguridad Ciudadana de ICJ de la FCJyS de la UNLP. Codirectora de proyectos de extensión (2009-2010, UNLP). Investigadora categoría V.

## **María Cecilia Carrera**

Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP). Docente de las materias Pedagogía y Fundamentos de la Educación (FaHCE). Integrante, desde 2005, de equipos y proyectos de investigación sobre formación de abogados y enseñanza del Derecho en la universidad.

## **Inés Berisso**

Socióloga (UBA). Auxiliar interina de metodología en el Instituto de Cultura Jurídica (FCJyS, UNLP). Estudiante de la Maestría en Demografía Social (UNLu).

## **Natalia A. Zudaire**

Abogada (UNLP). Profesora universitaria (UNLP). Auxiliar docente ad honórem de Sociología Jurídica.

## **Cristian A. Furfaro**

Abogado (UNLP). Auxiliar ad honórem de Sociología Jurídica (FCJyS, UNLP). Estudiante de la Maestría en Sociología Jurídica (FCJyS, UNLP).



## **Florencia A. Demarche**

Socióloga (UNLP). Becaria de experiencia laboral en la Maestría en Sociología Jurídica, en la FCJyS de la UNLP.

## **Sebastián Scioscioli**

Abogado. Magíster en Derecho y Economía (UBA). Investigador Becario (CONICET). Investigador Adscripto del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja (FD, UBA). Doctorando (UBA). Jefe Trabajos Prácticos de Régimen Jurídico de la Educación Superior (TAGU, UBA). Docente de Derecho Constitucional (FD, UBA).

## **Gabriela Yaltone**

Abogada y Profesora de Filosofía (UNLP). Auxiliar ad honorem de Derecho Político (FCJyS, UNLP).





Este libro se terminó de imprimir  
en el mes de junio de 2010

*Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP* es producto de un trabajo colectivo e interdisciplinar de investigación, donde la fusión de los puntos de vista académicos, profesionales y pedagógico-didácticos sobre los temas examinados ayuda a la caracterización de una cultura y un modelo de enseñanza particular. El objetivo del proyecto fue la indagación sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Los textos aquí publicados evidencian la visión crítica adoptada por los integrantes del equipo, quienes definieron y analizaron la situación en perspectiva, a pesar de ser partícipes de ella. El lector encontrará dos momentos en este análisis. El primero, enfocado sobre una etapa de la carrera: el ingreso, y sobre una práctica definida como la más crítica de la Institución: las mesas de exámenes libres. El segundo, enfocado sobre la última propuesta de reforma del Plan de estudios –que data de 2003–, ha servido a la vez de marco de referencia a los trabajos de campo emprendidos con el fin de revisar el proyecto institucional y las representaciones de los actores sobre sus posiciones y fuerzas.

Esperamos que este libro contribuya a ampliar el debate. Quedan planteados diferentes problemas como punto de partida para futuros estudios; también trazada una serie de temas prioritarios para constituir una agenda de discusión con el objetivo de desnaturalizar las prácticas vigentes e introducir alternativas de cambio. Se abre así una mirada cuya meta sería alcanzar una formación universitaria comprometida con el desarrollo de una sociedad más democrática, más justa y más incluyente.

