

COMISION 10: Educación Jurídica en el grado y el posgrado universitario. Profesiones Jurídicas.

EI “DESGRANAMIENTO” EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS JURIDICAS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA: ALTERNATIVAS PARA SU ABORDAJE¹.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto de estudio al Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA, y dentro del mismo la asignatura "Epistemología y Metodología de la Investigación" como modo de revisión crítica y producción de conocimiento desde y respecto de nuestras propias prácticas educativas. El problema analizado atraviesa TODAS las instituciones académicas universitarias, puede describirse como: el número de alumnos que ingresa a la carrera es mayor que la cantidad de alumnos que permanece en ella, y mayor aún que los que egresan con el título académico completo. Para comprender el fenómeno intentamos una aproximación a las percepciones que tienen los alumnos sobre la formación dentro profesorado, realizamos y analizamos ENTREVISTAS en profundidad Partiendo por revisar la literatura sobre "Desgranamiento" en el nivel Universitario, advertimos que la conceptualización utilizada es reveladora de adscripciones teóricas que no compartimos. Esbozamos un inicial Marco Teórico descubriendo teorías que intentan explicar causalmente el fenómeno, con énfasis altamente negativo sobre el alumno que incumple objetivos.

Comprendimos que mas allá de la tendencia a quitarle carga negativa y reproche individual, el más actual término “Desgranamiento” no deja de connotar un mismo sentido de fuerte contenido negativo-normativo Pensamos aquí que el desafío es construir senderos para nuevas palabras, nuevos sentidos, que no resuelvan tensiones encontrando culpables y violentando subjetividades, atentando contra la condición de un estudiante que en el relato institucional aparece huyendo e incapaz de alcanzar la condición de tal. Noción de estudiante que logra su mayor capacidad estigmatizante en el contraste con la imagen de quien permanece y cumple con su oficio, aún en la lógica del “misterio siempre aplazado” sin desesperar, obedeciendo y ocupando un lugar en clase. En este punto entendimos necesario indagar sobre el modelo de integración del estudiante-Student Integration Model- y re direccionar el enfoque hacia las teorías Neo Institucionalistas de la ciencia económica con la idea de encontrar allí nuevas perspectivas de avance y de cambio, entendiendo que la dimensión social de las instituciones universitarias crea, programa y facilita la estructura de incentivos para el diseño de un plan o un programa educativo, y que es allí donde los actores involucrados deben guiar sus intereses para apropiarse de esos espacios y, conscientes de sus potencialidades, construir el cambio y materializarlo en el sistema normativo imperante.

La justificación racional para el uso de las teorías institucionalistas en el análisis de fenómenos educativos está dada por la directa relación del contexto teórico en común con las ciencias sociales, esta

¹ Autores: CAROLINA M. LADO, HORACIO E. MAIDANA, GUSTAVO NOZICA, MICAELA SAVIO, JOSÉ ORLER y VERÓNICA L. WAHLBERG. Comisión 1771 de la Cátedra de Epistemología y Metodología de la Investigación, del Profesorado en Ciencias Jurídicas, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

relación conceptual abre un camino para la revisión de diversas categorías útiles para comprender el problema “desgranamiento”².

Para lograr un acercamiento al objeto de estudio, afirmamos previamente nuestra idea de abordaje teórico a partir de un enfoque múltiple, donde el fenómeno educativo analizado nos plantee una reflexión clara en la utilización de herramientas teóricas pertinentes a la educación universitaria, al derecho y a la economía, no solo para comprender el problema del desgranamiento, sino también para desarrollar programas que impliquen crear un espacio educativo capaz de incentivar y retener a los alumnos.

El ámbito institucional en el que se da el fenómeno “desgranamiento” torna plausible la revisión de teorías que componen el núcleo duro de distintas ciencias sociales para encontrar allí nuevas perspectivas de avance y de cambio. Para ello entendemos la idea de cambio como modificación en el diseño institucional hacia programas específicos de acompañamiento y retención, y de avance, como el desarrollo progresivo de la base normativa para acompañar la creación y vigencia de los programas propuestos para la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en relación al Profesorado en Ciencias Jurídicas.

La lógica de la contrastación empírica nos indica que articular la dimensión teórica con la práctica y aplicar las soluciones halladas al caso concreto, justifica la tarea que nos proponemos llevar a cabo desde un lugar que logre poner de relieve las dimensiones centrales del problema estudiado.

El uso de las herramientas teóricas y metodológicas propias de la economía, el derecho y la sociología implica, primeramente, la utilización de categorías analíticas y conceptuales propias de los diversos paradigmas; luego, requiere de una toma de posición en el debate epistemológico respecto del conocimiento logrado, sin que ello pueda ser interpretado como un intento de ruptura desde el campo simbólico o normativo del lenguaje.

Existen diversas teorías que abordan el tema del abandono de estudios. Para el presente trabajo, consideramos las categorías utilizadas por los autores CABRERA, BETHENCOURT, ALVAREZ PEREZ y GONZALEZ ALFONSO (2006) en su trabajo sobre el análisis del abandono de los estudios universitarios: modelos de adaptación estructural, psicopedagógico y economicista.

² El abordaje teórico del término “desgranamiento” fue realizado en la ponencia “*EL DESGRANAMIENTO EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS JURIDICAS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA*” presentado en el XI Congreso Nacional de Sociología Jurídica (2010).

El *modelo de adaptación* considera al abandono de los estudios como una consecuencia de la insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente educativo y social de la enseñanza universitaria. Autores como TINTO (1975, 1989, 1993) consideran, incluso, que las buenas experiencias durante la permanencia en la universidad, pero más que nada las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales son las que permiten una buena integración académica.

El *modelo estructural* explica que la universidad tiene a reproducir las condiciones sociales de los estudiantes, limitando sus posibilidades. Serían las contradicciones dadas a nivel político, económico y social que empujarían a un alumno a abandonar sus estudios.

El *modelo psicopedagógico* incluiría, además de los aspectos de los modelos de adaptación y estructural, otras dimensiones de carácter psicoeducativo, cuyas variables pueden ser “*las estrategias de aprendizaje, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad de fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas y la reducción del tiempo de egreso, etc.*”.

Un enfoque de tipo *economicista* sugiere que el abandono se produce porque los estudiantes eligen una forma alternativa de invertir su tiempo, energía y recursos, los que en el futuro les pueden significar mayores beneficios respecto a los costos de permanencia en la universidad. La dificultad de esta línea teórica radica en que es difícil que los estudiantes puedan hacer proyecciones en un momento determinado acerca de las ventajas que le puedan revertir en el futuro otras opciones distintas a las formativas.

Encontramos que estas teorías no alcanzan para entender la complejidad del fenómeno “desgranamiento”. Todas ellas –aunque desde diversos ángulos– ponen el acento en el alumno y su contexto personal como determinante de su permanencia –o no– en el sistema educativo. El sistema académico tradicional resulta ajeno a las situaciones individuales de los alumnos. Es como si miráramos el cristal desde un solo lugar, validándolo para su entero.

Tomar un enfoque desde *modelos explicativos institucionalistas* desarrollados por teóricos de la ciencia económica, no implica avalar o defender luego el carácter imperialista de la ciencia económica, sino reconocer que pueden utilizarse de manera adecuada un conjunto de teorías propias de la economía junto a otras del campo educacional para lograr avances verificables en el estudio del problema que aquí nos ocupa.

Mencionando que la educación es también un recurso que debe distribuirse, el problema “desgranamiento” se constituye ya normativamente como una variable a considerar en la instancia de información y evaluación del sistema educativo.

No consideramos que para encontrar alternativas de solución *deberíamos*, como lo señalan COOTER y ULEN (1998) “*descubrir las leyes existentes en el sistema de relaciones interpersonales*” para luego comprender el fenómeno en su total dimensión. Sostenemos, sí, que el descubrimiento debe ser reemplazado por una clara comprensión del objeto de estudio. Y para ello, la adopción de un enfoque multidimensional resulta -cuanto menos- alentador.

Es posible afirmar, como lo hacen Alejandro y Mariana MANSO (2001), que las *teorías Neo Institucionalistas* participan en mayor o menor medida de las críticas a la concepción dura de ciencia del modelo económico, entendiendo que las mismas resultan útiles para el abordaje del problema.

Comenzar por las *teorías Neo Institucionalistas* nos adelanta un enfoque propicio para aproximarnos al campo dentro del cual se inserta la temática educativa referida al contexto de la Universidad, o más específicamente, del Profesorado en Ciencias Jurídicas que se dicta en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA.

Douglas NORTH (1991) señala que los cambios institucionales son más relevantes que los tecnológicos para explicar el desarrollo económico y que estos proporcionan una infraestructura que sirve a los seres humanos para crear orden y reducir la incertidumbre. También, expresa que “*las instituciones facilitan la estructura de incentivos*”,

Es por ello que utilizamos esta línea de análisis para enfocarnos en el fenómeno “desgranamiento”: postulamos la responsabilidad de la institución universitaria como generadora de los incentivos relevantes para el diseño de planes o programas educativos innovadores que se adapten a la realidad de los alumnos del Profesorado, con el fin de que estos avances -a su vez- permitan evitar el fenómeno estudiado.

Sin profundizar en el campo de las decisiones políticas dentro de las instituciones, observamos que el “desgranamiento” se relaciona con la implementación de las políticas públicas donde los actores involucrados deberán apropiarse de sus espacios y, conscientes de sus potencialidades, construir el cambio y materializarlo en distintas normas y prácticas.

Así, volvemos a coincidir con Alejandro y Mariana MANSO (2001) con que las instituciones adquieren un papel analítico central en la explicación de las ciencias sociales, por lo que poseen algún

grado de autonomía de otros niveles de análisis; también, en que las instituciones no solo condicionan, restringen o limitan las preferencias, las reglas de juego o la distribución de recursos de los sujetos sino también las conforman y crean.

Reforzando estas ideas retomamos a NORTH (1991) y entendemos que las instituciones son las reglas de juego de una sociedad, que son restricciones formales e informales impuestas por los seres humanos para estructurar la interacción humana. Dentro de ellas, las organizaciones educativas poseen características propias que guían a los individuos ligados por un mismo propósito en común. Al perseguir los actores educativos sus propios objetivos organizacionales, constituyen la fuente primaria del cambio institucional. Cambio –decimos- no meramente conceptual, sino con prácticas concretas donde se evidencie de manera empírica un abordaje concreto del complejo fenómeno que estamos estudiando.

Como planteo para disminuir las ineficiencias que operan a nivel de la asignación de los recursos en el diseño del Profesorado en Ciencias Jurídicas donde también tiene lugar el “desgranamiento”, la institución Facultad de Derecho y Ciencias Sociales debería ponderar algunas proposiciones que definen las características esenciales del cambio institucional, las que fueran listadas por NORTH (1991):

- 1- La interacción prolongada de instituciones y organizaciones en un estado económico de escasez y por consiguiente de competencia es clave para el cambio institucional.
- 2- La competencia obliga a las organizaciones a invertir continuamente en capacidad y conocimientos para sobrevivir. Los tipos de habilidades y de conocimiento que adquieran los individuos y sus organizaciones darán forma a las percepciones en evolución sobre oportunidades, y por lo tanto sobre las elecciones que modificarán en forma incremental a las instituciones.
- 3- El contexto institucional dictará los tipos de capacidades y de conocimientos que serán percibidos como prometiendo el máximo pago.
- 4- Las percepciones derivan de las construcciones mentales de los jugadores.

No queremos llegar al extremo en la utilización de las teorías Neo Institucionalistas, como la propuesta de HURWICZ (1960) referida a la aplicación de modelos matemáticos que ven a las instituciones como “mecanismos de coordinación” entre oferta y demanda, y no compartimos los denominados “indicadores de rendimiento” propuestos por CABRERA, COLBECK Y TEREZINI (1998).

Sostenemos la utilidad de las categorías teóricas escogidas por cuanto las instituciones son parte de la génesis social, pero también plantean la posibilidad de ser diseñadas para responder a las demandas

específicas de sus principales interesados, generando los cambios estructurales que permiten luego articular los objetivos institucionales con las expectativas sociales que le otorgan legitimidad.

En este punto, debemos dejar de lado -por ahora- las teorías institucionalistas de la organización de corte sociológico ya que consideran que los diseños normativos específicos para comprender el fenómeno bajo estudio no implican un análisis de los condicionamientos del contexto, ni las especificidades, sino que se enfocan en identificar los orígenes de los elementos que generan el problema.

Corresponde señalar con BRUNNER y MARTINEZ NOGUEIRA (1999) que: *"La búsqueda permanente de consensos sobre lo instrumental puede llevar a la inmovilización de los procesos decisorios, a la persistencia de las situaciones establecidas y al crecimiento por inercia. Si así ocurre, la universidad renuncia por pasividad a su capacidad de actuar en función de una misión o proyecto institucional. La gestión se reduce a su sentido más estrecho, limitándose a lo administrativo y a la ejecución de acciones, sin remisión explícita a los sentidos que constituyen la identidad institucional y a su proyección en el tiempo"*.

Para lograr cambios, las autoridades deben implementar y asumir programas específicos, sencillos y prácticos de ser aplicados. Prácticos, por cuanto resulten útiles para derribar los obstáculos burocráticos que impiden muchas veces el acceso y la permanencia al Profesorado en Ciencias Jurídicas. Dichas dificultades están dadas por la escasa información respecto de cuestiones organizativas de la carrera (como separación entre materias teóricas y las prácticas), por su estructura académica, por el limitado apoyo institucional a los alumnos, por la inexistencia de programas que incentiven el flujo de comunicación entre profesores y alumnos, por la falta de acciones que contemplen estrategias de retención y acompañamiento durante la carrera, por la limitada oferta de cursos y horarios, entre otras cuestiones.

Para lograr una mejor comprensión del problema, corresponde traer a colación las ideas propuestas por TINTO (2008) –quien modificó un poco sus concepciones anteriormente explicitadas– respecto de la permanencia y la retención del alumno dentro del contexto educativo. Él explica que –por un lado– no pueden pensarse políticas de permanencia sin considerar el problema de acceso a la institución, y –por el otro– los estudiantes deben adquirir un conjunto de habilidades y técnicas académicas para lograr un exitoso paso por la universidad.

Expone como las condiciones que las universidades deberían tener en cuenta para favorecer el éxito académico (graduación) a las siguientes: compromiso institucional, a partir de lo cual se materialice la voluntad de invertir recursos y proporcionar incentivos y recompensas para aumentar el éxito; expectativas (altas) acerca del desempeño y éxito académico; apoyo académico y social a los alumnos;

retroalimentación entre estudiantes y profesores acerca de la dinámica de clases y estudio; y la participación de parte de los alumnos en comunidades de aprendizaje, lugares favorables para que los estudiantes estructuren sus sentidos y capacidades como alumnos.

Si bien consideramos acertadas las condiciones enunciadas por el autor para pensar el lugar de la institución universidad, debemos señalar que parte de la premisa de que el fracaso académico –la no obtención del título en el tiempo estipulado para la carrera- es mayor en estudiantes con bajos recursos económicos, factor que indica *per se* que entran a la universidad menos preparados para afrontar el ciclo. Lo cierto es que en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA no existen datos empíricos que puedan sostener las diferencias socio-económicas como determinantes del desgramamiento de los alumnos. Así, coincidimos con TINTO respecto a pensar el rol trascendental que la institución universidad debe asumir frente al ingreso, permanencia y culminación de los estudios de los alumnos y las medidas que debería adoptar a tales fines. Ello, más allá de toda condición social y económica de los estudiantes.

Sintetizando los lineamientos expuestos, entendemos que abordar el estudio del “desgramamiento” con estas ideas implica pensar en la complejidad del diseño institucional.

Habiendo mencionado las categorías disponibles para abordar el estudio del contexto institucional, nos proponemos ahora resaltar el plano normativo de este contexto educativo específico, dentro del cual tiene lugar el fenómeno de “desgramamiento”.

Intentamos con ello evitar reducir el fenómeno a un único concepto, dado que nos interesa rescatar la relación de la institución universitaria con el contexto social y su responsabilidad para adoptar las acciones necesarias para la transformación interna del Profesorado.

En este sentido resultan pertinentes las palabras de la actual Decana de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, Mónica PINTO cuando señala que *“definir la enseñanza del derecho en un ámbito, un país, una institución, es construir una visión política, social, una visión del poder. Es armar uno de los pilares de la Sociedad”*.

Este desafío implica la existencia de *“un nuevo paradigma acerca de la función de la educación superior...”* mediante el cual se cambia la concepción de enseñanza como búsqueda del conocimiento por otra de la que derive *“un concepto de educación superior por el cual las universidades deben servir a la sociedad, mejorando las condiciones de vida de sus habitantes”*. Enfatizamos este hecho como un acto de responsabilidad social colectiva, a partir del cual resulta la propuesta de una categoría pertinente para pensar la formación superior atendiendo a la especificidad del campo donde se desarrollan los futuros docentes que cursan el Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Señalan CARDINAUX y CLERICO (2005) que la formación profesional del abogado (creemos también del alumno del Profesorado) tiene una relación inevitable con el modelo de formación profesional que la UBA propone. Dichas autoras apuntan también a que la formación jurídica en las facultades a partir de la competencia que es reglamentada y arbitrada en su propio campo, en términos de Bourdieu, enfatiza cierta indefinición sobre el rol de abogado que se busca formar desde las facultades.

Probablemente por este mismo rasgo de indefinición institucional, respecto de la formación de los alumnos que cursan el Profesorado en Ciencias Jurídicas, el fenómeno toma cuerpo y deja librado a la voluntad, compromiso y esfuerzo docente la compleja tarea de abordar, desde este particular contexto educativo, el fenómeno “desgranamiento”.

MARTINEZ NOGUEIRA (2001) ha señalado que las universidades poseen límites normativos contenidos en diversos regímenes, aunque no obstante su capacidad de decisión sobre aspectos extremadamente relevantes vinculados a su misión, en la práctica, terminan regulando la estructuración administrativa de su funcionamiento, además de sus relaciones con las autoridades de política universitaria.

Este hecho tal vez explique la falta de mecanismos y respuestas institucionales por parte de las autoridades del Profesorado, ausencia originada, quizás, en una percepción parcial acerca de la compleja dimensión de los problemas de articulación entre la propuesta diseñada por la Facultad y la realidad de los alumnos en el día a día de su tránsito por la universidad.

Enfatiza MARTINEZ NOGUEIRA (2001) sobre el enfoque institucional de la universidad, entendiéndolo como superador de la noción meramente organizativa, proponiendo que se debe centrar el análisis en normas, reglas, sentidos e identidades, expectativas de comportamiento y sistemas de gratificación (a los que ya denominamos incentivos), herramientas que utilizamos, además de los mecanismos de articulación social ya mencionados.

Huelga señalar que los límites en la asignación de recursos presupuestarios, contribuyen significativamente a profundizar el fenómeno estudiado, ya que impiden articular una oferta amplia de cursos y seminarios, reforzando los condicionamientos que favorecen el desgranamiento.

A ello, pueden sumarse los efectos negativos sobre la producción de conocimiento y sobre la tarea de investigación, efectos que terminan excediendo a la institución universitaria.

GENESIS NORMATIVA Y EL PROBLEMA “DESGRANAMIENTO”.

Para lograr una síntesis de lo expuesto deviene necesario el análisis de la normativa pertinente, forma de expresión de la institución universitaria. Por ello, comenzaremos con el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires.

Ya en el Estatuto Universitario (1958 y modificatorias) podemos identificar un proyecto pedagógico para la UBA.

En sus Bases, establece lo siguiente: III- *“...la universidad forma investigadores originales profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad.”* Luego en el *“Capítulo III. Art. 66. Se establece la carrera docente para la formación y estímulo de los estudiosos con vocación para el profesorado universitario.”*

Una de las principales políticas académicas implementadas estuvo dada por la creación de la Carrera Docente por la Resolución C.D. N° 4.441 de 1960, modificada posteriormente en varias oportunidades, rigiendo actualmente las previsiones de las Resoluciones C.S. N° 3459/07 y 3481/ 07 denominado *“Nuevo Régimen de Carrera Docente”*.

La Carrera Docente que se dicta en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, como apunta Guillermo RUIZ, se presentó históricamente como un modo de organizar sistemáticamente las formas de acceso y legitimación a los cargos docentes dentro de la institución y por otro lado como un sistema de formación para el ejercicio de la docencia universitaria.

Recién con la Resolución del Consejo Superior de la UBA (Resolución C.S.N° 3344/04) se crea el Profesorado en Ciencias Jurídicas con el fin de potenciar la formación de docentes para desempeñarse en áreas de formación bien amplias. Dicha norma expresa en su parte pertinente: *“...la necesidad de formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas, la educación cívica y demás asignaturas que actualmente componen el área de formación ética y ciudadana en los niveles medio y superior en función de la pertinencia disciplinar....”*

El concepto de pertinencia disciplinar citado relaciona la formación docente de los abogados con su formación académica de grado, manifestando que *“...para la docencia del derecho es necesaria una solida formación didáctica general y específica de la disciplina...”*; con un enfoque socio-histórico y cultural apoyado en métodos pedagógicos.

Luego, la misma norma señala que la formación docente *“...debe afrontar las nuevas demandas sociales existentes en un contexto local e internacional complejo y dinámico”*. Evidentemente, se refuerza

la idea de brindar una formación ciudadana integral, basada en un campo de conocimiento que se apoye en una mirada jurídica, política, social y filosófica.

La adopción de nuevos enfoques en la formación docente responde, entre otras cuestiones, a razones como las condiciones del mercado de trabajo, algunas coyunturales y otras estructurales, con incidencias en la formación del los abogados y/o en su vocación docente.

Analizado ello desde la óptica del nuevo institucionalismo, puede pensarse que las universidades que logren adecuar sus estructuras normativas sobre diseños de programas específicos serán las que funcionen mejor para lograr la articulación social con organizaciones del mercado de trabajo, logrando – además- una disminución en el “desgranamiento” de la carrera.

Como expresa MARTINEZ NOGUEIRA (2001): *"El predominio de la lógica del mercado por sobre la lógica del desarrollo y transmisión del conocimiento se manifiesta en la redistribución de recursos al interior de las universidades en dirección hacia los ámbitos más cercanos a la demanda, con una mayor cantidad de alumnos o con mayores posibilidades de obtención de recursos."*

Siguiendo la normativa señalada, se menciona además como problemas de la formación docente en derecho la falta de formación pedagógica previa, lo que daría cuenta de una formación disociada ya que el docente adquiere, por un lado, conocimientos disciplinares (durante la cursada de su carrera de grado) y, por el otro, se capacita en aspectos didácticos de manera divorciada con la disciplina; incluso, fuera de la Facultad, claramente en detrimento a la formación integral docente.

Teniendo en cuenta que la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA se proyecta también hacia el nivel medio de enseñanza, establece que el docente *"...perciba la significatividad de adquirir y usar herramientas y recursos pedagógicos para el diseño, programación, planificación y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el contexto social, las instituciones educativas y los intereses y necesidades formativas del grupo de alumnos que tiene a su cargo."* Agregando *"...en este sentido se aconseja la revisión del plan de estudios a efectos de evaluar, en qué medida la facultad puede contribuir a la formación docente de sus egresados de forma tal de otorgar no solo competencias teórico disciplinar sino también competencias pedagógicas."*

Para lograr la propuesta, la norma citada establece que *"...cabe tener especialmente en cuenta en este punto el aporte que desde la facultad de Derecho se puede realizar para el desarrollo de una didáctica del Derecho"*. Y luego agrega que *"...Así, el desarrollo de una didáctica del derecho para los demás niveles del sistema Educativo implicaría un diálogo con los desarrollos de las referidas didácticas especiales que podría resultar enriquecedor en tanto y en cuanto se incorpore una perspectiva pedagógica desde la especificidad del derecho..."* y *"..Por otra parte, podría reconocerse el desarrollo*

durante los últimos tiempos de una “primaria” didáctica del derecho desde la Facultad, a través de la carrera docente, las producciones de sus profesores, la disponibilidad en la hemeroteca de publicaciones periódicas especializadas en la enseñanza del derecho...”.

En este aspecto extiende su mirada y señala que *“...sin embargo, estos esfuerzos tienen el foco colocado sobre el alumno universitario y en la institución universidad. Razón por la cual, el desarrollo de una didáctica del derecho para otros niveles y sectores de la educación argentina requeriría trabajar críticamente lo producido en cuanto a la enseñanza del derecho en la universidad, teniendo en cuenta algunas características propias de la enseñanza de los otros niveles del sistema educativo:*

- 1) El tipo de instituciones educativas,*
- 2) El sujeto de aprendizaje: adolescentes, jóvenes o adultos,*
- 3) El contexto social y la crisis que afecta al resto del sistema de educación formal que no es Autónomo como el caso de la universidad...”*

Todas estas aproximaciones se reflejan luego en las competencias y perfil del egresado, Resolución del Consejo Superior n° 2380/07, entre las que se destaca, *“...apropiarse de las herramientas, técnicas, conceptuales y metodológicas necesarias para el ejercicio de la docencia en el nivel medio y superior.”*

A MODO DE CONCLUSION.

Resumiendo las ideas expuestas a un nivel de análisis teórico y necesario para contextualizar la idea de cambio, señalamos la presencia de nuevos enfoques sobre el problema “desgranamiento”.

No deben desconocerse las condiciones personales y de contexto que pueden influir para que un alumno deje de estudiar, pero desde la institución univesidad deben adoptarse todas las medidas necesarias para favorecer el tránsito académico y su éxito.

Para ello, afirmamos que la comprensión del fenómeno sólo puede lograrse por medio de la utilización metodológica de los marcos teóricos involucrados en la disciplina de carácter multiparadigmático.

A ello le sumamos, coincidentemente con Tinto (2008), que es necesario lograr un cambio de valores subyacentes en la universidad, máxime de aquellos que imperan políticamente desde hace muchos años donde el que triunfa (se gradúa) es el mejor –en cuanto a cualidades personales- y el que pudo adaptarse mejor al sistema.

Sin dudas la finalidad de la formación docente prevista en la UBA es un aspecto importante para atender el fenómeno propuesto. Como señala MOLINARI (2005), la formación docente forma parte de un proyecto institucional el que comprende un “...conjunto de actividades que tienen por finalidad que una persona pueda adquirir conocimientos necesarios para poder desempeñarse en una función o empleo”.

El desafío de los actores involucrados en resolver el problema de “desgranamiento” consistirá en lograr nuevos diseños de programas capaces de articular las necesidades de los estudiantes del Profesorado con la proyección del alumnado en las dimensiones tecnológica y científica de cara a las exigencias que la sociedad pone en la Universidad como institución.

BIBLIOGRAFIA.

- Bethencourt, J. T.; Cabrera Pérez, L.; Hernández Cabrera, J. A.; Alvarez Pérez, P.; González Alfonso, M.; (2008). *Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, v. 6, n.3.
- Brunner, J. y Martínez Nogueira, R. (1999). “*Evaluación preliminar y metodología para la evaluación de impacto*”. Infomec. Boletín Informativo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE). Año 4. Nº 8, pp. 15-51.
- Cabrera, A. F.; Colbeck, C. L.; Terenzini, P. (1998). *Teaching for Professional Competent: Instructional Practices That Promote Development of Group, Problem-solving, and Design Skills*. Association for the Study of Higher Education Annual Meeting Paper.
- Cabrera, L.; Tomás, J.; Alvarez P.; González, M. (2006). *El problema del abandono de los estudios universitarios*. RELIEVE, Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa, v. 12, n. 2, http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cabrera Pérez, L.; Bethencourt, J. T.; González Alfonso, M.; Alvarez Pérez, P. (2006). *Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios*. RELIEVE Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa, v. 12, n. 1, http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n1_1.htm
- Cardinaux, N.; Clerico, L.; Molinari, A.; Ruiz, G. (coordinadores). (2005). “*De cursos y de formaciones docentes*” Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Cooter, R. y Ulen, T. (1998). “*Una introducción al de derecho de las instituciones legales*”. Derecho y Economía. Fondo de Cultura Económica. México.
- Guzmán, M. (1998). “*El nuevo Institucionalismo como enfoque teórico para analizar el sistema universitario argentino*”. PIDE- UNTREF/UNLAF.
- Hurwicz, L. (1960). “*Introducción a la economía, de la información y de las instituciones legales*” en “Derecho y Economía” Robert Cooter y Thomas Ulen. Fondo de Cultura Económica. México. 1998.
- Manso, A. y Manso, M. (2001). “*Criticas al modelo económico del actor racional. La importancia analítica de las instituciones*”. II Congreso de Sociología Jurídica. Córdoba.
- Martínez Nogueira, R. (2001). *Estado, administración pública y sociedad. Aportes para el análisis de la gestión pública*. Colección de artículos. Publicación on line del Seminario “Historia y Políticas sociales” Universidad Nacional de General San Martín.

- Molinari, A. (2005). *“La formación docente en la universidad”*. “De cursos y de formaciones docentes”
Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- North, D. (1991). *“Instituciones”*. The Journal of Economics Perspectives, Volume 5, Issue 1.
Traducción y notas de Enrique Bour.
- Ruiz, G. (2005) *“De cursos y De Formaciones Docentes”*. Departamento de Publicaciones de la Facultad
de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent reserch*. Review of
Education Reserch, 45.
- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectivas*. Revista de Educación Superior.
Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
(ANUIES), vol. XVIII, N° 3.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student atrition*. Chicago: University
of Chicafo Press.
- Tinto, V.; Engstrom, C. (2008). *Access without support is not opportunity*. Change, January/February.