

Comisión: 8

Título: Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho

Nancy Cardinaux* y Manuela 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”.

Hanif Kureishi¹

El sistema universitario argentino en crisis

Boaventura de Sousa Santos (2005:16/17) sostiene desde hace más de una década 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 las universidades públicas se encuentran en la actualidad. La más grande de nuestras universidades, la Universidad de Buenos Aires, atraviesa en este momento un estado de virtual acefalía debido a luchas entre fracciones de los grupos que la gobiernan. Esas luchas han impedido la elección de su máxima autoridad. En esa grave crisis muchos analistas han visto reflejada la crisis del sistema universitario en su totalidad y la ruptura de un vínculo siempre problemático entre el estado y esas universidades, cuya declamada autonomía pende del delgado hilo de la financiación que el estado les brinda.

El sistema de gobierno de las universidades públicas ha sido fuente de tensiones en distintas etapas de la historia argentina, pero desde la recuperación de la democracia es

* Abogada (UBA) Especialista en Sociología Jurídica y Doctora en Derecho y Ciencias Sociales (UBA) Investigadora del CONICET. Profesora Adjunta Regular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

*Abogada (UBA) Licenciada en Sociología (UNLP) Especialista en Derecho de Familia. Docente-Investigadora Cat. II (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora de la Maestría en Sociología Jurídica (UNLP).

¹ *El buda de los suburbios*, Anagrama, Barcelona, 2004, pp. 85/86.

éste el momento en que se plantea con mayor rigor la cuestión de la “democratización” de las universidades. Recordemos que si bien los profesores, los alumnos y los graduados cogobiernan las universidades,² el sector minoritario –los profesores- es el que mayor número de representantes elige y a su vez los decanos y el rector provienen del claustro de profesores. Las demandas más radicales exigen una plena “democratización” de la institución, que haría que los representantes elegidos por la mayoría, conformada por los estudiantes y/o los graduados³, gobernara la universidad mientras que los profesores serían una minoría cuya capacidad de imponer sus 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 plena “democratización” no sería un obstáculo si pensáramos en un modelo de universidad en el que primara el interés común y donde los mejores argumentos ganaran las discusiones, pero al menos en el microclima generado por esta crisis, parece que lejos están nuestras universidades de acercarse a tal modelo.

La opinión pública 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 al interior de las universidades se percibe como una lucha por el poder dentro de un grupo privilegiado de la población. Porque a diferencia de los otros niveles de la educación pública, la primaria y la secundaria, que efectivamente están abiertos a todos,⁴ a nuestras universidades públicas solamente acceden los estratos altos y medios de la población. Y si bien los intentos de arancelamiento del sistema universitario público llevados a cabo por anteriores gobiernos fracasaron, es un debate que ha quedado abierto y está latente el peligro de que, como ha pasado en los otros niveles del sistema educativo argentino y como pasa cada vez en mayor medida en muchos países con las universidades, el sistema privado capte a los sectores altos y medios y el sector público se quede con aquellos que no han podido pagar el arancel de una universidad privada.

² Los trabajadores no docentes cuentan con alguna representación en algunas universidades en sus consejos, pero no es éste el caso de la UBA.

³ 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.

⁴ 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 primaria y media cuentan con sistemas de becas que quedan debilitados o desaparecen en el caso de los estudios superiores y universitarios.

También se han escuchado voces, aunque minoritarias, que reclaman con buenos argumentos una mayor apertura del sistema universitario a los sectores más bajos de la población. Las universidades públicas no cuentan hoy con un sistema de becas extendido que permita que estudiantes provenientes de los sectores más pobres puedan efectivamente incorporarse a la vida universitaria. Y si bien la organización de algunas carreras permite que los estudiantes trabajen a la par que desarrollan sus estudios, son muchas las carreras que cuentan con cajas horarias que exigen estudiantes *full time*.

Pero el problema del acceso a la universidad no sólo implica la efectiva llegada de un alumno a la institución sino también su permanencia. Y esa permanencia depende fuertemente del tipo de aprendizaje que haya 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,⁵ y ello convierte a las instituciones educativas en evaluadoras y seleccionadoras de alumnos no en base a lo que ellos aprendan en la universidad sino a lo que han aprendido o no han aprendido en los anteriores niveles del sistema educativo. Así, 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 tienen las mayores chances de terminar sus estudios universitarios, mientras que los estudiantes que provienen de sectores bajos y han asistido a escuelas públicas tienen pocas chances de permanecer en la universidad más de uno o dos años.

Los estudiantes de clases medias y altas cuentan entonces con el capital social necesario para permanecer en la universidad. Esto no implica que efectivamente lo hagan, pero en general cuando pasan a integrar el alto índice de deserción, los motivos no son los mismos que llevan a la deserción a sus pares de las clases más bajas. Nos referimos a que muchos jóvenes, a pesar de venir de “buenas” escuelas secundarias y tener padres de clase media altamente escolarizados, deslegitiman los logros de sus padres a nivel económico y social como profesionales y deciden incorporarse al mercado laboral sin tener credenciales educativas equivalentes a las que sus padres obtuvieron.

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 que las universidades se encargan de realizar una selección que, como hemos dicho, está

⁵ El desgranamiento del alumnado universitario varía de carrera en carrera, pero en las facultades que convocan los más altos números de estudiantes suele rondar el 70 %.

relacionada de manera directa con el capital social de sus familias de pertenencia. Así como el principio de igualdad formal condena a los desaventajados cuando se parte de desigualdades graves de origen, el ingreso irrestricto a las universidades es un derecho ineficaz si no viene acompañado de programas que se ocupen de nivelar a los alumnos que han tenido desiguales oportunidades debido a su situación socio-económica.⁶

Hasta aquí hemos hablado de la crisis de legitimidad de las universidades argentinas en general, focalizando en la Universidad de Buenos Aires, que es la que tiene mayor visibilidad por ser la que concentra el mayor presupuesto, la mayor planta de alumnos y docentes y acaso el mayor prestigio dado por su ubicación territorial. Al respecto dice Beatriz Sarlo (2006): *“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 socioeconómico. 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”*.

En la década del 90 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 esa misma escuela fue fuertemente desfinanciada a través de un proceso de descentralización que ocultó grandes asimetrías territoriales. Y así como la población argentina sufrió un proceso de fragmentación, las escuelas medias también se fragmentaron. De escuelas medias relativamente homogéneas pasamos a tener escuelas fuertemente heterogéneas, lo cual motivó una alta tasa de transferencia del alumnado de los sectores medios hacia el sistema privado. Podemos establecer por lo tanto que los alumnos egresados de la escuela media que reciben las universidades son más heterogéneos 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. Ese examen ha dado lugar desde hace varios años a intensos debates tanto al interior de la universidad como al exterior de la misma. Las autoridades de la Facultad de Medicina argumentan que tienen que establecer 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 de la enseñanza que ofrecen a

⁶ 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)”. *Buen Trabajo*, Anagrama, Barcelona, 1988, pp. 304/305.

sus alumnos. 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 transformar en médicos. Para llenar ese cupo brindan un curso al final del cual toman un examen cuyos resultados en general son publicitados en los medios de comunicación debido a los malos resultados que la mayoría de los alumnos obtiene. Estos resultados refuerzan el juicio extendido entre la opinión pública acerca de la decadencia de la escuela media.

La restricción al ingreso establecida por la Facultad de Medicina es objetada por grupos estudiantiles, otras unidades académicas de la universidad y las propias autoridades de la universidad. Durante este año 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”*.⁷

Son interesantes los casos propuestos por el juez como metáforas de lo que significa que “cualquiera” puede 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 la generación de conocimiento científico transferible a la comunidad. Este juez egresó de la Facultad de 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 institucional que según Santos atraviesan las universidades. Otra de las crisis que este autor enuncia es la de *hegemonía*, que está dada por la contradicción entre la función clásica generalista, humanista, de generación

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

de alta cultura de la universidad tradicional y la exigencia moderna de que forme conocimientos instrumentales y mano de obra calificada para el desarrollo capitalista. En el caso de la formación de los abogados en las universidades públicas y privadas, la tendencia de las últimas décadas marca claramente un retroceso de aquellos espacios curriculares que promueven la formación general, crítica, que permite 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 cuanto lo es en algunas universidades nacionales de reciente creación y en algunas universidades privadas. Allí los planes de estudio 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 tendencia encuentra soporte argumentativo en la supuesta necesidad de que el abogado conozca el derecho que efectivamente va a practicar, lo cual no requeriría 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”.⁸

En el caso que estudiamos, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP se propone explícitamente formar un abogado litigante. No obstante, como ya hemos establecido en anteriores publicaciones⁹, dado que la planta de profesores no está mayoritariamente conformada por abogados litigantes sino por miembros del poder judicial, es posible que esa composición interfiera con el objetivo formal de formar abogados litigantes. De todos modos, muchas veces se asigna al perfil del “abogado litigante” contornos indefinidos de los que luego surgen otros perfiles que se considera 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.

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

⁹ Cardinaux/González (2003).

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 listan cinco tipos de alumnos: a) el aprendiz, b) el receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas, c) el sistematizador del derecho, d) el “resolvidor” de problemas y casos, y e) el crítico. De acuerdo a la percepción de los profesores que hemos recogido 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 alumnos deben conocer las normas jurídicas que articulan cada materia; los profesores esperan que sus alumnos 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 desarrollo profesional en el modelo de *aprendiz*, pero no en el que puedan desarrollar en la propia facultad (por ejemplo a través de las prácticas que los alumnos deben realizar durante los últimos años de la carrera) sino que este modelo de aprendiz es visualizado como posible fuente de conocimiento extracurricular, es decir en el trabajo que los alumnos avanzados y/o ya titulados desarrollen en estudios jurídicos, tribunales, etc. Esta concepción supone que se aprenderá a ejercer el derecho haciéndolo al lado de alguien que cuente con mayor experiencia profesional, y es interesante acotar que varios profesores desdeñan la labor formativa que ellos pueden cumplir desde el aula en comparación con esa “enseñanza en la práctica” que juzgan que constituye un “real aprendizaje”.¹⁰

Pocos profesores adhieren al modelo del *resolvidor de problemas*, y los pocos 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 profesores 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 el ejercicio de esa crítica. Estos perfiles esperados de abogados surgen de los dichos de los profesores, pero podemos conjeturar que el pre-

¹⁰ Los estudiantes de derecho avanzados y los jóvenes abogados “completan” en general la formación 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.

enjuiciamiento de los profesores con respecto al tipo de enseñanza más eficaz es un condicionante fuerte del proceso de enseñanza.

Pero más allá de las percepciones de los profesores, construiremos dos modelos de aprendizaje: el primero centrado en un horizonte de pasado y el segundo centrado 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, que 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 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. Como fruto de su experiencia, este estudiante sabe que no necesariamente objetar, preguntar, dudar es 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 la pregunta de un alumno, es frecuente la respuesta: “no se adelante; eso ya lo veremos luego”. El estudiante inquieto es entonces el que se está adelantando a una secuencia prefijada y 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 ponga en duda 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” 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 sus lecturas. Muchas veces estas clases marcan

simplemente “lo que se tomará”, como si en un curioso ritual el profesor estuviera autorizando aquello que el alumno debe repetir en el examen escrito u oral.

Esta actitud del alumno frente al libro o al apunte, tratando de incentivar su memoria, recordar la mayor cantidad de palabras, constituye una forma de conducta persistente a lo largo de la carrera que será reforzada por sus logros: cada evaluación positiva lo incentivará a conservar y profundizar la memoria recordando el artículo, la nota, la cita, el caso jurisprudencial. Los alumnos adquieren así 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 a este alumno que pretendemos describir. Pero si tomamos en cuenta la diversidad que han adquirido las profesiones jurídicas, las facultades de derecho deberían proporcionar la base común de conocimientos jurídicos y, al mismo tiempo, la formación específica para cada actividad que esté facultado para realizar el futuro abogado. Para esto resulta indispensable proporcionar a todos los estudiantes un cimiento de conocimientos jurídicos que les permitirá contar con los medios conceptuales y técnicos indispensables para optar 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, la capacidad para articular un problema con una respuesta que de cuenta de las variables sociales, económicas, políticas, históricas en juego. Por otra parte la Facultad debería también darle adiestramiento básico en las técnicas, métodos, habilidades propias de la actividad de aconsejar, promover, 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 percepción 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”. Como sostiene Peter Winch, aquí el aprendizaje de una regla supone seguir aplicando esa regla más allá de aquellos casos que el alumno transita con su profesor.

El mismo docente al que acabamos de citar dice sobre la evaluación en las mesas libres, en las que los docentes deben evaluar en quince o veinte minutos a alumnos que nunca han visto previamente ni les consta que hayan pasado por aula alguna: *“En un examen libre en realidad es muy difícil evaluar todos estos elementos, salvo haciendo determinados ejercicios prácticos, lo que generalmente a los alumnos le trae una gran cuota de incertidumbre y no les gusta exponerse a ejercicios prácticos en el examen libre, porque no los tienen en un librito, no es cuestión de memorizar una respuesta, es cuestión de pensarlo, y eso desde luego trae incertidumbre”.*

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 que conforman el derecho, pero sin considerar a esas disciplinas compartimentos estancos, y deberían crear las competencias profesionales para que el estudiante seleccione, dentro del menú que le presenta la cultura jurídica, el método más idóneo para acceder a ella. En palabras más simples, las facultades de derecho deberían enseñar a aprender, y tal vez deberían empezar por enseñarlo a sus docentes¹¹.

La cuestión es determinar cómo lograr esta formación que se estima como la 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

¹¹ “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... los 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).

argumentación jurídicos. Esta reforma también requeriría de una planta de profesores estables con dedicación exclusiva a la labor docente, complementada con docentes “prácticos” que puedan dar cuenta de las diversas actividades que llevan a cabo los abogados en las múltiples facetas a las que la labor profesional los pueda llevar. Es evidente que también se requerirían recursos económicos con los que hoy al menos la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP no cuenta. Allí vemos, por ejemplo, en las asignaturas de primer año a masas crecientes de alumnos heterogéneos y pocos docentes con dedicación semi-exclusiva o exclusiva desbordados, preguntándose más por cuestiones materiales tales como “¿cómo escucharán los alumnos del fondo sin micrófono?” que por cuestiones pedagógicas más complejas.

Estatuir un sistema eficaz de aprendizaje profesional supondría la organización de un proceso de práctica profesional adecuada, bajo la guía y el control de tutores. Se colocaría tal vez de esta manera al alumno como el protagonista central del aprendizaje, dotándolo de crecientes grados de responsabilidad, y se desplazaría al docente del lugar central que hoy ocupa. Los estudiantes universitarios serían de esta forma gestores de sus aprendizajes, entendiendo la expresión gestionar como seleccionar asignaturas¹², asumir la búsqueda de información en bibliotecas, batallar con los textos, realizar síntesis, redactar, trabajar en equipo y enfocar los problemas que se le presentan como desafíos que requieren un proceso de investigación que le exigirá salir del círculo de la cultura jurídica para volver a él provisto del conocimiento y las habilidades que proporcionan otras disciplinas.

Como sostiene Perinat (2004: 78) citando a Habermas, 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 Santos es la *crisis institucional*, que es el “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

¹² En el plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas de La Plata no existen actualmente materias optativas.

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 o al menos lo haga parcialmente.¹³

La década del noventa nos ha dejado como legado una redefinición de la relación entre el estado y el mercado sobre la que nada novedoso podemos decir aquí, pero las universidades tienden a adecuar sus programas y sus credenciales al mercado al que supuestamente proveen de profesionales. Esa es una presión fuerte que reciben del propio mercado y que en los claustros académicos resulta particularmente potente entre los estudiantes, que suelen percibir que las credenciales que les otorga la universidad no los habilita para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral al que aspiran a ingresar. Dado que el estado obtiene sus recursos del mercado, es evidente que esta adecuación de las credenciales universitarias a los requerimientos del mercado 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 formación 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 término 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 de ese mercado.

Si las universidades públicas recuperan su autonomía, esa recuperación tal vez suponga que vuelvan a definir sus propios valores y objetivos, atendiendo a un proyecto de largo plazo que incorpore a la nación, la región o un ente menos global que aquel que proviene de los modelos universitarios provenientes de aquellos países centrales que traen sus ofertas educativas a nuestra región. Como sostiene Santos, "*el nuevo contexto global exige una total reinversión del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinversión 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*".

¹³ 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.

Ese cosmopolitismo crítico traerá aparejada una nueva asignación de funciones a los abogados formados por las universidades nacionales. A diferencia de los abogados que la universidad pública actualmente forma, que no se diferencian de los egresados de las universidades 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”, es esperable que una universidad pública que recupere su autonomía, sea capaz de asignarle a los abogados que forme funciones dirigidas a promover el reconocimiento de derechos, la instauración de 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 proyectos institucionales de las universidades de las que dependen, no es nada sencillo en el contexto de una sociedad fuertemente fragmentada. Pero esas 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, “la extrema injusticia no es derecho”, en una sociedad extremadamente injusta, no parece razonable que podamos empezar a hablar siquiera de derecho si no partimos de la necesidad de promover la igualdad.

Bibliografía

- Avenidaño, Jorge y otros (2004): *Calidad total en la enseñanza del derecho*, Editorial UPC, Lima.
- Barsky, Osvaldo, Víctor Sigal y Mabel Dávila (coords.) (2004): *Los desafíos de la universidad argentina*, Universidad de Belgrano, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bertoni, Alicia, Margarita Poggi y Marta Teobaldo (1995): *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Camillioni, Alicia y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires.
- Cardinaux, Nancy y Laura Clérico (2006): “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en Cardinaux, Nancy, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (coord.), *De cursos y de formaciones docentes*, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Cardinaux, Nancy y Manuela González (2003): “El derecho que debe enseñarse”. Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, Año I N°2, diciembre de 2003, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, Florencia Ruth y colaboradoras (1999): *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Aique, Buenos Aires.
- Celman, Susana (2003): “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, San Luis.
- Croze, Hervé (2005): *Recherche juridique et professionnalisation des études de droit*, Dalloz, Paris.

- Díaz Barriga, Ángel (1990): *Currículum y evaluación escolar*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social y Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (1996): *Ensayos sobre la problemática curricular*, Editorial Trillas, México.
- Durkheim, Émile (1996): “Educación y Sociología”, en *Diálogo Abierto*, Ediciones Coyoacán, México.
- Gatti-Montain, J. (1987): “Le système d'enseignement du droit en France”, en *Revue Internationale de Droit Comparé*, Volumen 40, Número 2.
- Gordon, Robert W., (1999): *La educación jurídica en Estados Unidos. Origen y desarrollo. Nuevas tendencias en la enseñanza del derecho: la destreza legal*, Fondo Editorial UNMSM, Lima.
- Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (1998): “Formas de evaluar”, en *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires.
- Habermas, J. (1979): “What is universal pragmatics?”, en *Communication and evolution of society*, Londres, Heinemann.
- Lafourcade, Pedro (1993): “Información sobre los logros que obtienen los alumnos en las diversas facetas de su formación”, en *La autoevaluación institucional*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Lista, Carlos y Ana María Brígido (2002): *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Sima Editora, Córdoba.
- Menin, Ovide (2001) *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación* Ediciones Homo Sapiens. Rosario Argentina.
- Olszak, Norbert (2005): *La professionnalisation des études de droit, Pour le développement d'un enseignement clinique*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Pásara, Luis (2004): *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*, Fondo Editorial UNMSM, Lima.
- Perinat, Adolfo (2004): *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*, Paidós, Barcelona.
- Santos, Boaventura de Sousa (1998): *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Ediciones Uniandes, Bogotá.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz (2006): “La universidad está loteada”, en *Clarín*, Debate, 12 de julio de 2006, p. 25.
- Stith, Richard (2006): “¿Puede la práctica prescindir de la teoría? Diferentes respuestas en la educación jurídica occidental”, en <http://www.direito.up.pt/IJI/Cadernos> N° 20IJI/ ANTIGONA N° 20, martes 18 de julio de 2006.
- Witker, Jorge (1987) *Metodología de la enseñanza del derecho*, Temis, Bogotá.