

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La educación jurídica en Argentina: Una revisión crítica

Educação jurídica na Argentina: Uma revisão crítica

Legal education in Argentina: A critical review

Carlos Alberto Lista 

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN Este artículo contiene una síntesis de los aspectos más relevantes de la educación jurídica en Argentina, analizados desde una perspectiva sociojurídica. Se divide en tres partes: en la primera, utilizando contribuciones de investigaciones históricas sobre el tema, se revisan algunos de los procesos más sobresalientes que confluyeron en la configuración de la educación superior en el país, los que actúan como condicionantes sistémicos de la educación jurídica. En la segunda parte se describen aspectos organizacionales de las carreras de Derecho, haciendo uso de datos estadísticos provistos por el Ministerio de Educación de Argentina e información obtenida de trabajos de investigación de académicos. En la tercera, a partir de los aportes de investigaciones propias y de otros especialistas, se analizan algunos de los rasgos más característicos del discurso pedagógico dominante de las carreras de abogacía.

PALABRAS CLAVE Educación jurídica, facultades de Derecho, ingreso y egreso de abogacía, discurso pedagógico, discurso jurídico.

RESUMO Este artigo contém uma síntese dos aspectos mais relevantes da educação jurídica na Argentina, analisados a partir de uma perspectiva sociojurídica. Está dividido em três partes: na primeira, a partir de contribuições da pesquisa histórica sobre o tema, são revistos alguns dos processos mais marcantes que convergiram na configuração do ensino superior no país, aqueles que atuam como condicionantes sistêmicos do ensino jurídico. Na segunda parte, descrevem-se os aspectos organizacionais das carreiras de Direito, utilizando-se dados estatísticos fornecidos pelo Ministério da Educação da Argentina e informações obtidas em trabalhos de pesquisa acadêmica. Na terceira, com base nas contribuições de nossa própria pesquisa e de outros especialistas, analisam-se alguns dos traços mais característicos do discurso pedagógico dominante das carreiras jurídicas.

PALAVRAS-CHAVE Educação jurídica, faculdades de Direito, ingresso e graduação na advocacia, discurso pedagógico, discurso jurídico.

ABSTRACT This article contains a synthesis of the most relevant aspects of legal education in Argentina, analyzed from a socio-legal perspective. It is divided into three parts: in the first, using contributions from historical research on the subject, some of the most outstanding processes that converged in the configuration of higher education in the country are reviewed, those that act as systemic conditioning factors of legal education. In the second part, organizational aspects of Law careers are described, making use of statistical data provided by the Ministry of Education of Argentina and information obtained from academic research works. In the third, based on the contributions of our own research and that of other specialists, some of the most characteristic features of the dominant pedagogical discourse of law careers are analyzed.

KEYWORDS Legal education, faculties of Law, admission and graduation from the legal profession, pedagogical discourse, legal discourse.

Introducción

Durante el siglo XX, la educación jurídica fue un campo poco explorado en Argentina, tanto por los expertos en Derecho, como por pedagogos, sociólogos y otros especialistas de las ciencias sociales. Hasta fines de los años noventa, las publicaciones sobre el tema no eran numerosas y las existentes aportaban una visión *interna* no basada en trabajos de campo. A partir de este relativo abandono y escasa visibilidad de la educación jurídica como objeto de investigación, los estudios sociojurídicos encabezados, especialmente, por los sociólogos del Derecho, la rescatan como tema y la problematizan, y con ello recrean el debate desde marcos teóricos y metodológicos diversos. Esta revitalización dio lugar a numerosas publicaciones que constituyen la fuente de datos de este artículo. La discusión empíricamente informada sobre la enseñanza jurídica, desde una perspectiva externa a las visiones tradicionales, hace posible enfocar la producción y reproducción del conocimiento jurídico como un objeto de la sociología del conocimiento y como un discurso construido que revela relaciones de poder subyacentes, tal como lo hacen Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Boaventura de Sousa Santos, entre otros autores.

Este texto se divide en tres partes. En la primera se ofrece una revisión de los aspectos históricos más sobresalientes que confluyeron en la configuración de la educación superior en Argentina, la que actúa como condicionante sistémico de la educación jurídica. Además, se presentan datos cuantitativos sobre la magnitud de la oferta, de la matrícula de estudiantes, de inscriptos y de egresados. En la segunda parte se describen aspectos organizacionales de la educación jurídica, mientras que en la tercera se ana-

lizan algunos de los rasgos más característicos del discurso pedagógico dominante, para cerrar con breves conclusiones y reflexiones.

La constitución del sistema de educación superior:

Consideraciones históricas

Para comprender los aspectos macroinstitucionales de la educación jurídica en Argentina es preciso analizarla a la luz de los ejes de tensión que recorren el proceso de construcción histórica del sistema universitario argentino. Estos constituyen variables institucionales que han dado a la docencia y la investigación de los distintos campos de conocimiento, entre ellos el jurídico, una fisonomía particular.

Las principales tensiones están referidas al tipo de gestión universitaria (pública o privada), la capacidad de autodeterminación de las universidades (ampliación o restricción de su autonomía), acceso de los estudiantes (ingreso irrestricto o mediante cupos y selección de los ingresantes) y el aporte financiero de estos (gratuidad o arancelamiento).

Los polos de estas tensiones tienen su origen en distintos modos de entender la universidad y sus funciones y han dado lugar a conflictos políticos y sectoriales, marchas y contramarchas, continuidades y rupturas que caracterizan la historia de la educación superior del país. Por razones de extensión no es posible un desarrollo cronológico exhaustivo de esta, por lo que solo se hará referencia a los procesos y acontecimientos más relevantes.

Las primeras universidades: Del período colonial al independiente

Los primeros antecedentes de la educación jurídica en lo que es hoy territorio argentino se remontan a las postrimerías del siglo XVIII, tras la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776.

En 1613, sobre la base de lo que era el Colegio Máximo de la Compañía de Jesús de Córdoba, el obispo de Tucumán, fray Fernando de Trejo y Sanabria, dispuso la iniciación de estudios superiores, aunque sin autorización para otorgar títulos de grado. El propósito era enseñar latinidad, artes (filosofía) y teología. En 1621 el Papa Gregorio XV concedió al Colegio Máximo el estatus de universidad y la potestad de conferir grados, decisión ratificada por el rey Felipe IV de España al año siguiente.

Más de un siglo y medio después de este acto fundacional, el auto virreinal del 26 de febrero de 1791 creó la cátedra de Instituta, siendo Victorino Rodríguez el primer catedrático designado el 12 de mayo de ese año. Esto significó el nacimiento de la primera facultad de jurisprudencia en el territorio virreinal.

Dos años después, por auto virreinal del 15 de junio de 1793 se crean las cátedras de jurisprudencia civil y de jurisprudencia canónica y dos años más tarde, por real

provisión, se concede a la Universidad Real la facultad de otorgar los grados de bachiller, licenciado y doctor en derecho civil (Ramírez, 2013: 61; Aspell y otros, 1998: 2).

Los estudios de Derecho nacen de «la necesidad del sistema administrativo colonial que, con la creación de la Real Audiencia de Buenos Aires, en agosto de 1785 hizo indispensable la formación de juristas que atendieran el foro local en la distante región del Río de la Plata» (Ramírez, 2013: 68).

Dos siglos más tarde, en 1821, cuando el ciclo independentista de la corona española había concluido, es creada la Universidad de Buenos Aires, segunda casa de estudio a nivel superior en el país. Dividida en seis departamentos, entre ellos el de jurisprudencia, surge a partir de escuelas preexistentes, para dar solución a problemas concretos del puerto de Buenos Aires, a instancias de los intereses de comerciantes, de los negocios de ultramar y de la burocracia local (Buchbinder, 2005).

Recién en 1883, por ley orgánica del Poder Judicial, se autorizaría a los graduados de las universidades nacionales del país la inscripción en la matrícula de abogados.

La Universidad Nacional de Córdoba y la de Buenos Aires transitaron, más tarde, la etapa de guerras civiles que sucedió al período anterior y que se extendió hasta mediados del siglo XIX. A pesar de que su funcionamiento fue precario e irregular mientras tal situación se mantuvo, siguieron contribuyendo a la formación de las élites y de los empleados provinciales, cumpliendo importantes labores institucionales y políticas hasta su nacionalización en 1854, un año después del dictado de la Constitución Nacional que dio origen al Estado argentino.

A partir de entonces, el gobierno nacional inicia un proceso de renovación de la universidad. En 1870, durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, siendo Nicolás Avellaneda ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, se realiza una importante transformación de la Universidad Nacional de Córdoba, a fin de darle una impronta más científica y secular. En lo relativo a la facultad de Derecho, se modifica el plan de estudios, ampliando y actualizando sus contenidos (Aspell y otros, 1998: 4-5).

El proceso de secularización y de separación relativa entre el Estado y la iglesia católica, iniciado en este período, impactó fuertemente en los estudios universitarios en general, y en los jurídicos en particular, abriendo una etapa de modernización universitaria.

En 1885 se dictó la primera ley universitaria, la llamada Ley Avellaneda o Ley 1.597, que estableció las bases organizativas de las casas de estudio de nivel superior y que, al año siguiente, llevó a la modificación de los estatutos de las dos universidades existentes en el país. Si bien este cambio significó un avance hacia la autonomía universitaria y la autogestión, la profundización del mismo fue duramente resistida por los sectores conservadores.

A fines del siglo XIX se fijó como principal función de la universidad la formación de profesionales, a través de la certificación —en nombre del Estado— de las aptitu-

des de sus egresados para ejercer una profesión liberal como la de abogado, médico o ingeniero, con lo cual, la universidad se constituyó como instrumento fundamental de ascenso y prosperidad social de las emergentes clases medias argentinas. Este sesgo profesionalista se mantuvo como un rasgo primordial de la orientación universitaria, en tensión con aquel dispuesto hacia la investigación científica.

Autonomía e ingreso: La Reforma Universitaria de 1918

La potestad de autodeterminación ha sido y continúa siendo un tema altamente sensible tanto por parte de las universidades, como de los gobiernos que la restringieron o prohibieron.

Sucesos acontecidos hace más de un siglo, que tuvieron su origen en el activismo estudiantil, dejaron una fuerte impronta en el sistema universitario argentino contemporáneo. Este movimiento universitario apareció a principios del siglo XX como una alternativa de confrontación a un sistema de privilegios, que beneficiaba a profesores de la élite social y excluía la participación de los estudiantes en las decisiones académicas.

Tres situaciones confluyeron para generar la Reforma Universitaria de 1918. Por un lado, a nivel internacional, la Primera Guerra Mundial, la Revolución rusa y los ecos de la Revolución mexicana expresaban cambios profundos en el escenario global y alentaban transformaciones políticas y sociales. Por el otro, a nivel nacional, el llamado Partido Radical ganó las elecciones presidenciales de 1916 y puso fin a un período de gobiernos conservadores, gracias al sufragio universal masculino y al apoyo de los inmigrantes y sus descendientes, en su amplia mayoría de origen europeo. Finalmente, la existencia de una élite aristocrática, católica y conservadora, cuya presencia era hegemónica en la universidad, sumó, a nivel local, un factor que favoreció la reacción de los sectores más progresistas. Además de alentar la movilización estudiantil, este contexto también estimuló la organización de agrupaciones que pronto participaron en la disputa por el poder ostentado por grupos conservadores dentro de la universidad.

Entre 1900 y 1918 la matrícula estudiantil tuvo un fuerte crecimiento, acompañado por la apertura de los estudios universitarios a los hijos de los inmigrantes europeos de los sectores medios. En Córdoba, esta presencia confrontó la endogamia social local de raíz colonial que la universidad reproducía. No fue una coincidencia, entonces, que las revueltas estudiantiles que condujeron a la Reforma de 1918 se dieran en un contexto social y universitario como el de Córdoba.

Las aspiraciones más relevantes de las agrupaciones estudiantiles, finalmente aceptadas por el gobierno nacional, fueron: i) autonomía de la universidad, libertad de cátedra y fin de la influencia clerical; ii) cogobierno de profesores, estudiantes y graduados y elección de las autoridades universitarias por asamblea; iii) asistencia

libre, a fin de no participar en clases de profesores autoritarios y conservadores; iv) sistema de concursos abiertos para la selección de los profesores; v) periodicidad de los cargos con duración limitada, para poner fin a las designaciones vitalicias; vi) gratuidad de la enseñanza universitaria gestionada y financiada por el Estado, y vii) extensión universitaria y compromiso con la sociedad.

La Reforma de 1918 modificó sustancialmente la educación superior del país, sobre todo en los aspectos institucionales, abrió las casas de estudio a nuevas corrientes de pensamiento y sentó los valores y principios de la universidad pública argentina. Si bien esta reforma excedió a las facultades de Derecho, estas constituían «un ejemplo paradigmático del sistema universitario contra el que reaccionaron los estudiantes reformistas» (González y otros, 2011: 301).

Rápidamente, su influencia se extendió a todo el sistema y también a otros países latinoamericanos. Sus principios fueron posteriormente atacados y resistidos por gobiernos autoritarios. Es así que, entre 1918 y 1943 la administración de las universidades se llevó a cabo de acuerdo a los principios reformistas (Buchbinder, 2005), salvo en el período 1930-1932 durante el gobierno militar del general José Félix Uriburu. La proyección de la reforma universitaria se mantuvo, con altibajos, hasta nuestros días.

El golpe militar de 1943 impuso un gobierno de facto conservador, nacionalista y católico que suprimió la autonomía universitaria, intervino las universidades, expulsó a docentes y estudiantes opositores. En 1945 se inició un proceso de normalización que se interrumpiría al año siguiente con el gobierno del general Juan Domingo Perón.

Durante las presidencias de Perón (1946-1951 y 1952-1955) profesores y estudiantes se ubicaron entre los sectores opositores, a lo que el gobierno respondió con hostilidad. Entre otras medidas, se suprimió la autonomía de las universidades (Plotkin, 2006: 44), hasta ese momento todas públicas, y se limitó la participación de los estudiantes en el gobierno de estas, a tener voz, pero sin voto (Buchbinder, 2005). Se dio comienzo así a una práctica que se reiteraría durante las intervenciones militares de los años sesenta y setenta.

Asimismo, se suprimió el arancelamiento y se otorgaron becas, lo cual favoreció el aumento del ingreso que fue pronto acompañado por el crecimiento de las tasas de deserción, propias de la masificación de la enseñanza universitaria, tema que, a partir de entonces, se incorporó a la agenda de discusión.

Las autoridades surgidas del golpe militar que derrocó a Perón en 1955 restablecieron la autonomía universitaria. Una década más tarde, con el golpe militar del general Onganía, en 1966, las universidades volvieron a ser intervenidas y la autonomía suspendida.

En el período 1973-1976, durante una nueva etapa de gobiernos peronistas, las instituciones de educación superior se vieron inmersas en los conflictos internos del peronismo (Buchbinder, 2005) y en 1974, con la asunción de Oscar Ivanissevich como ministro de Educación durante la presidencia de María Estela Martínez de Perón, se

produjo un proceso represivo con cesantías, persecuciones y asesinatos, que continuaron durante la dictadura militar que le sucedió en 1976 y que se extendió hasta 1983. En este último período, el control militar fue férreo: se eliminó la libertad académica, se establecieron cupos y aranceles, la matrícula estudiantil se redujo y se prohibió toda actividad política y gremial en los claustros.

En 1983, con el gobierno de Raúl Alfonsín y el proceso de redemocratización del país, las universidades públicas recuperaron su autonomía, el ingreso irrestricto y no arancelado. Esta situación continuó durante la década de 1990, con el gobierno peronista de corte neoliberal de Carlos S. Menem, que en 1995 dictó la Ley de Educación Superior 24.521 que, con modificaciones, rige actualmente y que, en su artículo 29 establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional.

Pública o privada: Matrícula e ingreso

La educación superior en Argentina se caracteriza por el temprano y continuo desarrollo del sector estatal o público y la tardía aparición del sector privado al concluir la década de 1950, lo cual marca una diferencia con lo ocurrido en otros países de la región (Barsky y Corengia, 2017: 32, nota al pie 1): «Es, dentro de América Latina, uno de los países que cuenta con una de las tradiciones más fuertes en educación superior pública» (Plotkin, 2006: 43).

Actualmente, la enseñanza superior universitaria está regulada por la Ley Nacional 24.521 de 1995 (y sucesivas leyes modificatorias) y conformada por dos tipos de instituciones: las universidades y los institutos universitarios. Mientras estos tienen su oferta académica circunscrita a una sola área disciplinaria, las universidades abarcan varias, que se organizan en facultades, departamentos o unidades académicas.

Ambos pueden ser de gestión pública o privada, bien sea nacional, provincial o extranjera e internacional. El Estado nacional y los estados provinciales financian, supervisan y fiscalizan las universidades e institutos de gestión pública y se reservan la facultad de supervisar y fiscalizar los de gestión privada, que deben constituirse sin fines de lucro como asociaciones civiles o fundaciones.

Hacia 1950 el país contaba con siete universidades de gestión estatal nacional.¹ A pesar de sus aspiraciones y de la fuerte presión de la iglesia católica, las entidades religiosas de estudios universitarios no estaban habilitadas para emitir títulos o diplomas para el ejercicio profesional. Durante los períodos de gobierno del general Perón solo fue creada la Universidad Obrera en 1948.

1. Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1905), del Litoral (1919), Tucumán (1921), de Cuyo (1939) y la Universidad Obrera (1948) que más tarde pasaría a denominarse Universidad Tecnológica Nacional, distribuida en varias sedes.

Los gobiernos surgidos del golpe militar que derrocó a Perón (1955-1958) fortalecieron la autonomía universitaria y sentaron las bases para una nueva transformación del sistema universitario, al abrir la posibilidad de crear universidades privadas (Decreto Ley 6.403 de 1955, artículo 28). Esta medida chocó con valores muy arraigados en la tradición educativa argentina, como el laicismo y la gratuidad (Plotkin, 2006: 45-46).

Fue durante el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) cuando se hizo legalmente posible crear instituciones privadas con potestad para otorgar títulos universitarios (Ley 14.557 de 1958). El impulso inicial fue dado por las instituciones confesionales católicas que, desde hacía décadas estaban preparadas para el despegue. En 1959 aparece la Universidad Católica de Córdoba, seguidas por la Católica de Santa Fe, la Católica Nacional y de El Salvador (las dos últimas en la ciudad de Buenos Aires). Estas fueron rápidamente acompañadas por otras no confesionales (Universidad del Museo Social Argentino, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) y la Universidad Argentina de la Empresa). En una década (1958-1969) se fundaron poco más de veinte universidades privadas.

Entre 1966 y 1973 la orientación cambió. Los gobiernos militares dieron gran impulso a la creación de universidades públicas con el propósito de descentralizar el sistema como una estrategia para controlar la movilización política estudiantil y hacer frente a la expansión de la matrícula, entre otros objetivos (Buchbinder, 2005). Entre 1968 y 1973 se abrieron 15 universidades² nacionales localizadas mayormente en las provincias.

A partir de 1973, los gobiernos peronistas, primero, y la dictadura militar instaurada en 1976, después, desalentaron la creación de nuevas universidades privadas (Barsky y Corengia, 2017: 34). Similar suerte corrieron las universidades nacionales, dado que durante los gobiernos peronistas se crearon solo dos: la del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1974) y la de Mar del Plata (1974).

Por varias razones, la dictadura militar de 1976-1983 dio lugar a un período muy oscuro en el país y en la educación superior en particular: no se crearon nuevas instituciones estatales; las existentes fueron intervenidas y se persiguió, cesanteó y asesinó a profesores, estudiantes y funcionarios; se estableció una férrea censura; y se fijaron cupos de ingreso y aranceles, por lo cual la matrícula estudiantil decreció, entre otras consecuencias. En las facultades de Derecho la política de «control y represión» mantenida por el gobierno redujo el ingreso anual de estudiantes y contrajo la matrícula estudiantil (Lista, 2005: 605; Plotkin, 2006: 44-45).

Con la restauración de la democracia en 1983 el sistema universitario no creció significativamente,³ sin embargo, la eliminación de cupos, aranceles y exámenes de

2. Rosario (1968), Comahue y Río Cuarto (1971), Catamarca, Lomas de Zamora, Luján, Salta (1972), Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, de la Patagonia, Misiones, San Juan, San Luis y Santiago del Estero (1973).

3. Solo se crearon tres instituciones estatales (en Formosa en 1988; La Matanza y Quilmes en 1989) y dos privadas en Buenos Aires (Palermo en 1986 y San Andrés en 1988).

ingreso generó un notable aumento de la matrícula estudiantil. En las carreras de abogacía, durante los primeros años de este período (1983-1985) se sostuvo la política de «crecimiento incontrolado». En dos años la matrícula se duplicó y en seis se triplicó superando los 100.000 alumnos en 1988 (Lista, 2005: 609-610). Las tasas de crecimiento de las carreras de abogacía de las universidades públicas fue la más alta del conjunto de carreras del sistema universitario. Como es de esperar, pronto la curva del egreso se separó del ingreso siendo más estable, tendencia que se mantiene hasta la actualidad (Lista, 2005: 611).

Durante la década de 1990, el gobierno peronista de orientación neoliberal de Carlos S. Menem (1989-1999) lleva a cabo un notable cambio de rumbo de la educación superior. Se produjo un marcado repunte de las instituciones privadas. Entre 1989 y 1995 aparecen otras 27 (más que en los 38 años anteriores), la mayoría no confesionales (Barsky y Corengia, 2017: 34). Asimismo, se inicia una política de reformas educativas que impactó con fuerza en el sistema universitario. Entre las medidas tomadas se destacan: el Programa de Incentivos a docentes-investigadores de las universidades nacionales (1993), la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995, la apertura de nuevas universidades privadas, y dentro del Programa de Reforma de la Educación Superior, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU, 1995) y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA, 1995) (Oszlak, Trombetta y Asensio, 2003).

Esta batería de programas promovió la evaluación académica, la provisión de recursos financieros para mejorar la calidad de la educación universitaria y el estímulo y revalorización de la investigación frente a la enseñanza. Dio lugar a procesos de innovación cuyo desarrollo fue desigual y varió según universidades y carreras. También generó fuerte resistencia de los sectores que se oponían a tales cambios. La autonomía universitaria, la inspiración neoliberal de las políticas del Poder Ejecutivo nacional y el origen de los fondos, provenientes del Banco Mundial, fueron los principales argumentos utilizados para justificar la oposición a los programas de innovación (Echenique, 2003; Coraggio y Torres, 1997).

En el ámbito interno de las facultades de Derecho las políticas de reforma, los debates en torno a ellas y el interés por captar fondos produjeron algunos efectos importantes que alteraron la inercia institucional que las caracteriza. Con distinta intensidad y en diferente grado, el aislamiento habitual de este campo académico se vio afectado, en particular, por: i) el desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación institucional ajenos a la lógica predominante en la educación jurídica argentina, ii) la posibilidad de iniciar cambios curriculares y de formas de enseñanza y iii) la revalorización de la investigación frente a la enseñanza, en un ámbito en el que la segunda función tiene un notable predominio. Las facultades de Derecho «o bien se incorporaron a los procesos de reforma, autoevaluación y evaluación institucional o bien fueron alcanzados por ellos» (González y otros, 2011: 302).

Inicialmente, las escuelas de Derecho reaccionaron con lentitud y cierto grado de reticencia y desconfianza frente a la posibilidad de introducir transformaciones «debido a que la cultura evaluativa y el cambio mismo tienen poco arraigo en las instituciones de enseñanza jurídica, sobre todo con criterios y estándares que por tradición les son ajenos» (González y otros, 2011: 302-303). Sin embargo, en algunas de ellas (universidades nacionales de Córdoba, Rosario, Litoral y Tucumán, entre las más importantes), las autoridades y algunos sectores más progresistas aprovecharon la coyuntura para realizar transformaciones curriculares e impulsar la autoevaluación institucional exigida por el propio sector. Este contexto activó la discusión sobre la educación jurídica y, como efecto no pensado, la visibilizó y legitimó como tema de debate e investigación.

Durante esta etapa, las políticas hacia el ingreso y el egreso en las facultades de Derecho combinaron criterios de eficiencia y evaluación de calidad (Lista, 2005: 606), con el propósito de acortar la duración formal y real de las carreras, reducir el ingreso y disminuir la deserción (Lista, 2005: 607). Sin embargo, las tendencias reales tomaron rumbos ajenos a las intenciones políticas. Durante el primer período de gobierno, el ingreso en abogacía fue oscilante, primero decreció y luego volvió a crecer, mientras que el egreso se aplanó. Durante el segundo período, el ingreso volvió a ascender, pero las tasas anuales de egreso descendieron (Lista, 2005: 611).

En lo que va del siglo XXI, el sistema universitario continuó su expansión. Apareció una veintena de universidades públicas (todas sin carreras de Derecho), alrededor de una decena de privadas (varias sin carreras de Derecho) y casi diez institutos (ninguno con carreras jurídicas). La oferta de carreras de abogacía de grado se encuentra saturada. A partir del año 2000, aunque con oscilaciones, la matrícula, el ingreso y el egreso en las carreras de abogacía muestran tendencias similares.

Para concluir, las universidades públicas fueron creadas como un archipiélago de facultades organizadas por disciplina, con el poder monopólico de expedir diplomas profesionales con validez nacional. En tal sentido, al habilitar para el ejercicio profesional, actúan como agencias estatales. Esta función se asignó también a las universidades privadas, lo que justificó el control estatal sobre ellas.

A diferencia de otros sistemas de educación superior latinoamericanos, en los que la calidad es controlada a través de mecanismos estatales restrictivos y el sector privado con controles de calidad débiles, en Argentina, las universidades privadas deben ajustar sus estándares de calidad a los organismos de evaluación, tal como las públicas. En el sector privado se observan distinciones entre universidades «seculares de élite», con aranceles más altos y mayor cantidad de profesores de dedicación completa, y aquellas más orientadas a demandas profesionales, con docentes de dedicación parcial y poco desarrollo de investigación (Barsky y Corengia, 2017: 43).

En Argentina, las políticas gubernamentales de educación superior son pendulares, lo que ha dado lugar a discontinuidades y contrastes que resultan manifiestos en el

campo de la educación jurídica. Frente al sobredimensionamiento de la matrícula de las universidades públicas, la de las privadas ha sido históricamente menor, lo que marca una diferencia con lo que acontece en otros países de la región (Plotkin, 2006: 11).

La **tabla 1** muestra la conformación del sistema de educación superior argentino actual, de acuerdo al tipo de gestión de las instituciones.

Tabla 1. Sistema argentino de enseñanza superior universitaria, 2020

Tipo de gestión	Universidades	Institutos universitarios	Total de instituciones	Porcentaje
Estatad nacional	57	5	62	43,4
Estatad provincial	9	1	10	7,0
Privado	52	17	69	48,3
Extranjeras/Internacionales	1	1	2	1,40
Totales	119	24	143	100

Fuente: Datos elaborados a partir de la información estadística de 2019 del Ministerio de Educación de Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), completada y actualizada por los datos de los portales de las instituciones analizadas.

El complejo proceso de constitución del sistema de educación superior dio como resultado la existencia actual de 143 instituciones, en su mayoría universidades (119) a las que se agregan 24 institutos universitarios. Es oportuno recordar que, mientras las universidades están conformadas por varias unidades académicas centradas en distintos campos de conocimiento, los institutos universitarios circunscriben su oferta a una sola área disciplinar.

La mitad de las instituciones son de gestión estatal, nacional o provincial (50,4%) y el 48,3% de gestión privada. Solo dos tienen carácter internacional o extranjero: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y la Università Degli Studi di Bologna (Unibo), las que, por carecer de unidades de enseñanza e investigación jurídica, no serán incluidas en el análisis que sigue.

La oferta académica de grado y posgrado en Derecho

Número y distribución de carreras de abogacía según tipo de gestión institucional

Ahora bien, ¿qué presencia tienen las carreras de abogacía en el sistema de educación superior?, ¿cuál es su distribución institucional? Los datos muestran que, actualmente, la mitad de las instituciones de nivel superior incluyen Derecho en su oferta académica, como muestra la tabla 2, mientras que en 2009 y 2014, el número de instituciones con carreras de abogacía superaba el 60% (Lista y Begala, 2009 y 2014) en **tabla 2**.

La presencia de Derecho como carrera es mucho mayor en las universidades privadas (80,8%) que en las públicas nacionales (40,9%). Esto se debería, entre otras

Tabla 2. Carreras de abogacía según tipo de gestión, 2020

Universidades				
Carrera de abogacía	Públicas (total)	Públicas (porcentaje)	Privadas (total)	Privadas (porcentaje)
Sí	27	40,9	42	80,8
No	39	59,1	10	19,2
Total	66	100	52	100

Institutos				
Carrera de abogacía	Públicos (total)	Públicos (porcentaje)	Privados (total)	Privados (porcentaje)
Sí	1	16,7	0	0
No	5	83,3	14	100
Total	6	100	17	100

Total de instituciones	Total (porcentaje)
70	49,6
71	50,6
141*	100

* No han sido incluidas dos instituciones que no ofrecen carreras de Derecho (una extranjera y otra internacional, ambas radicadas en Argentina). Fuente: Datos propios elaborados a partir de la información estadística ofrecida por los portales de las instituciones analizadas.

causas, al hecho de que, a partir de la década del noventa, desde el Estado nacional se tendió a crear nuevas universidades sin carreras de abogacía. Las nueve universidades públicas provinciales no contemplan Derecho en su oferta. Lo contrario se observa en el sector privado, en el que fue muy importante el crecimiento de universidades que incluyen Derecho, especialmente en la década de 1990.

Ahora bien, aunque la presencia de las carreras de abogacía es mayor en las universidades de gestión privada que en las de gestión pública, el número de estudiantes y egresados de estas es muy superior al de aquellas. En consecuencia, desde el punto de vista cuantitativo, la formación de los profesionales del Derecho tradicionalmente ha sido, en gran medida, responsabilidad del Estado nacional (Lista y Begala, 2009). Este constituye, además, el campo más ampliamente investigado y sobre el que existen más datos y análisis de investigación publicados.

La distribución comparativa del número de estudiantes, ingresantes y egresados entre el ámbito universitario estatal y el privado está expuesta en la **tabla 3**.

Número de estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de nivel de grado de abogacía según tipo gestión de las universidades

Si tomamos en cuenta la demanda social de los estudios de Derecho en Argentina, observamos que, a través del tiempo, la carrera de abogacía es una de las que concentra mayor atractivo social dentro del conjunto de carreras que componen la oferta académica universitaria, aun cuando esta se haya diversificado. Históricamente, la

Tabla 3. Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de grado de las carreras de Derecho según tipo de gestión, 2017

Carrera del grado de derecho	Gestión				Total	Total (porcentaje)
	Estatal (total)	Estatal (porcentaje)	Privadas (total)	Privadas (porcentaje)		
Estudiantes	137.887	67	67.914	33	205.801	100
Nuevos inscriptos	29.782	64	16.753	36	46.535	100
Egresados	9.832	67	4.842	33	14.674	100

Fuente: Elaborada a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación de Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Departamento de Información Universitaria, 2017.

abogacía ha jugado un papel muy activo en la conformación de las élites de poder (De Imaz, 1965; Agulla, 1989; Böhmer, 1999),

lo cual hace que el conocimiento jurídico constituya un capital cultural muy apreciado, por su relación con otros tipos de capital (político, económico y cultural). La abogacía es una profesión hegemónica, posición que comparte, de modo articulado y conflictivo, con las que monopolizan el conocimiento económico (Lista, 2005: 602).

Dado que solo un instituto universitario incluye Derecho, el análisis se centra en las universidades. La información sobre la población estudiantil de grado y posgrado es sistematizada y provista por las áreas de estadística de las universidades e institutos públicos y privados que conforman el sistema de educación de Argentina. Luego, el Departamento de Información Universitaria elabora los indicadores nacionales que son periódicamente publicados en los anuarios estadísticos de la SPU.

Según las estadísticas disponibles, el número de estudiantes de abogacía en el país, supera los 200.000. Se trata de la profesión con mayor número de estudiantes después de las de ciencias económicas y de licenciatura en administración de empresas (consideradas en conjunto).

Argentina tiene una distribución demográfica asimétrica y desequilibrada, que se refleja en la disposición geográfica de las instituciones educativas. El número de universidades e institutos universitarios y, por lo tanto, de carreras de abogacía ha evolucionado según el peso poblacional que influye sobre la demanda. La ciudad autónoma de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y las de Córdoba y Santa Fe, en ese orden, reúnen el mayor número de universidades e institutos y, por lo tanto, de estudiantes. Le siguen las provincias de Tucumán y Mendoza.

En los últimos años la matrícula de estudiantes de abogacía ha representado el 10% de la matrícula total de estudiantes de grado de Argentina, mostrando un leve decrecimiento en los últimos 20 años, que nunca superó el 3%. Este dato da cuenta del atractivo social que tradicionalmente ha ejercido y continúa ejerciendo la abogacía, a pesar

de la creciente diversificación de la oferta. En tanto, dos tercios de los estudiantes (67%) pertenecen a las facultades de gestión estatal o pública, lo cual diferencia al país de las tendencias observables en otros de la región, como es el caso de México y Brasil.

En 2017, el número de aspirantes a ingresar a las carreras de abogacía (nuevos inscriptos) fue de 46.535. Los ingresantes a abogacía representan aproximadamente el 9% del total de inscriptos en las carreras universitarias del país, de los cuales cerca de dos tercios (64%) corresponden a las carreras de gestión pública. Estas tendencias han sido estables y sostenidas en el tiempo, con algunas variaciones anuales.

Algo similar ocurre con relación a los egresados, que en 2017 rondaron poco más de 14.000, lo que representa el 12% del total de egresados de las carreras de grado del país. El 67% de los egresados de las carreras de abogacía corresponde a carreras de gestión pública nacionales. En estas, la tendencia del egreso es muy estable y se mantiene aplanada respecto al ingreso y la matrícula. Esta demora en concluir la carrera provoca el sobredimensionamiento del número de estudiantes.

Resulta interesante destacar que la presencia de mujeres es mayoritaria en el conjunto de carreras de Derecho (58%), tendencia que también se manifiesta en los nuevos ingresantes anuales (57% son mujeres) y, sobre todo, en el número de egresados de abogacía, en los que la presencia femenina es de un 60% del total.

Las matrículas de las carreras de Derecho de tres universidades nacionales (Buenos Aires, Córdoba y La Plata) representan, en conjunto, el 28% de la matrícula total de estudiantes de Derecho del país. Este dato permite sostener que, si estas tres entidades pudiesen concertar políticas de cambio para el mejoramiento de la educación jurídica, estas tendrían un alto impacto reproductivo en el conjunto del sistema.

El posgrado en Derecho

En el sistema de educación superior de Argentina, las modalidades de posgrado son: doctorado, maestría y especialización. De acuerdo a los datos oficiales disponibles, en 2019 había 2.977 posgrados en Derecho en el país, de los cuales 16% eran doctorados, 36% maestrías y 48% especializaciones.

La información oficial correspondiente a 2017 muestra que, en Derecho, a nivel de posgrado, las tendencias son similares a las del grado. Las carreras de gestión pública captan el mayor número de estudiantes en todas las modalidades: el 74% de los estudiantes de doctorado, el 68% de los de maestría y el 82% de los de las distintas especializaciones. Lo mismo se observa respecto a los nuevos inscriptos, dado que en las carreras de gestión pública su número supera el 60% del total, cualquiera que sea la modalidad (**tabla 4**).

La más destacada diferencia se manifiesta en las tasas de egreso. En este caso, las carreras de gestión privada parecen ser más eficientes con los estudiantes de doctorado (73% del total del egreso) y de las maestrías (59% del total), aunque no en

Tabla 4. Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de títulos de posgrado en Derecho según tipo de gestión, 2017

Carrera de grado de derecho		Gestión					
		Estatal (total)	Estatal (porcentaje)	Privadas (total)	Privadas (porcentaje)	Total de instituciones	Total (Porcentaje)
Estudiantes	Doctorado	2.261	74	795	26	3.056	100
	Maestría	5.064	68	2.354	32	7.418	100
	Especialización	9.663	82	2.136	18	11.799	100
Nuevos Inscriptos	Doctorado	396	61	256	39	652	100
	Maestría	1.255	27	153	73	209	100
	Especialización	2.115	73	796	27	2.911	100
Egresados	Doctorado	56	27	153	73	209	100
	Maestría	114	41	166	59	280	100
	Especialización	920	74	325	26	1.245	100

Fuente: Ministerio de Educación de Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Departamento de Información Universitaria, 2017.

las especializaciones, en las que el 74% de los egresados son de carreras de gestión pública (**tabla 4**). En suma, las carreras de posgrado estatales tienden a retener por más tiempo a los ingresantes de doctorado y maestría, aumentando el volumen anual de las matrículas de las carreras, mientras que las carreras privadas se muestran más dinámicas y fluidas en este aspecto.

En lo que respecta a la distribución de los estudiantes de posgrado de Derecho por género, en 2017, las tendencias son similares a las del nivel de grado. Poco más de la mitad son mujeres, salvo en los doctorados, donde los hombres son mayoría (54%).

Lo mismo se observa en los nuevos inscriptos: el 57% son mujeres, salvo en los doctorados en los que la situación se revierte con 57% de hombres. Estos son también mayoría entre los egresados de esa modalidad (64%), mientras que el egreso de las maestrías se divide en partes iguales entre mujeres y hombres. Finalmente, en las especializaciones en Derecho, las mujeres constituyen la mayoría del egreso (60%).

En suma, es en el nivel más alto de los posgrados de la disciplina donde se manifiesta una disparidad de género no observable en el resto de las carreras de grado y posgrado en el campo de la educación jurídica.

Aspectos organizacionales de la enseñanza jurídica

En las últimas décadas, los sucesivos gobiernos militares y civiles (en sus versiones más democráticas, neoliberales o populistas) no mantuvieron una misma visión de

la universidad (en particular de las que forman parte del sector estatal nacional), que fue considerada como muy grande y demasiado abierta o como muy cerrada, selectiva y excluyente. Esto impidió que existiera una política de Estado de mediano y largo plazo, lo que se manifiesta, en particular, en la educación jurídica (Lista, 2005: 613), en la que prevalece la espontaneidad de la inercia institucional frente a políticas de transformación racionales y razonables.

¿En qué condiciones institucionales se enseña Derecho?, ¿cuáles serían algunos de los rasgos organizacionales típicos de sus facultades? Estas preguntas sirven de guía para ordenar datos y argumentos con relación al contexto estructural de la educación jurídica en Argentina.

Organización y gobierno: La cátedra, la gratuidad y el ingreso irrestricto

El modelo básico de la organización de las universidades públicas y privadas es por facultades que se subdividen en escuelas. Especialmente en las universidades estatales, el departamento, como estructura, no es habitual y en todo caso es más reciente.

La cátedra es la unidad básica para organizar la enseñanza en las facultades y escuelas. Esta es la forma tradicional que agrupa a los profesores de distintos cargos jerárquicos (titulares, adjuntos y auxiliares) cuya función primordial es la enseñanza y evaluación de las asignaturas que conforman el plan de estudio. Las cátedras también poseen autonomía académica.

La división de los contenidos del plan de estudio en compartimentos estancos se refleja en el sistema de relaciones entre las cátedras, las que evidencian una marcada tendencia al aislamiento y desconexión recíproca (Fucito, 2000: 494). Las cátedras operan «a modo de “hábitats” diferenciados y diferenciadores que favorecen la producción de fuertes lealtades hacia el interior de ellas y de fragmentación hacia el exterior, dificultando el proceso de articulación e integración horizontales» (Lista y Brigido, 2002: 298).

En las universidades y facultades estatales, la función legislativa colegiada es ejercida, en diversas proporciones, por representantes de los profesores, alumnos, egresados y en algunos casos del personal administrativo. En conjunto, participan en la toma de decisiones y eligen a las autoridades (rectores y decanos), principio fundamental establecido por la Reforma Universitaria de 1918, que desde entonces fue respetado por los gobiernos democráticos, y suspendido durante los gobiernos dictatoriales.

Las universidades estatales son autárquicas en lo financiero y administrativo y autónomas en lo académico, científico y pedagógico (Fucito, 2000: 74). El Estado nacional conserva un importante poder de decisión que le permite establecer regulaciones sistémicas, aunque en ejercicio de su autonomía, las universidades conservan un amplio margen de poder y dictan sus propios estatutos.

Otros dos principios fuertemente arraigados en el sistema universitario argentino desde la Reforma de 1918 son los de gratuidad de la enseñanza pública y de ingreso irrestricto de los estudiantes. Las políticas de regulación y restricción de estos son consideradas antidemocráticas y autoritarias, tal como ocurrió durante los regímenes militares, que limitaron el acceso, y los gobiernos neoliberales, que intentaron reglamentar la gratuidad.

Los actores de las carreras de Derecho analizadas no objetan públicamente el principio de gratuidad de la enseñanza, aunque por sí solo suele ser considerado insuficiente para garantizar el acceso a la universidad por parte de las clases sociales más bajas. Se reconoce que el acceso a la educación universitaria, aun la de carácter público, se orienta latentemente a los sectores altos y medios de la sociedad (Brigido, 2005: 584) y, en el mejor de los casos, a los sectores más altos de la clase baja.

El acceso irrestricto, en cambio, suele ser objeto de mayor discusión. Como reacción a la política de control y represión impuesta por los regímenes militares iniciados en 1976, a partir del restablecimiento de la democracia en 1983 se generó un fuerte rechazo a la sobrerregulación anterior, acompañado de un apoyo generalizado a las políticas de autonomía y democratización externa e interna de las universidades (Chiroleu, 1999). En las estatales, la eliminación de los cupos universitarios y el ingreso directo sin condiciones produjeron un incremento sin precedentes de la cantidad de estudiantes, lo cual fue particularmente notable en las carreras de Derecho. Una medida que tomaron muchas universidades y la mayoría de estas carreras estatales del país, aún vigente, fue la de establecer cursos iniciales que actuaron a modo de filtro embozado para controlar el número creciente de estudiantes. Esto se realizó sin abandonar explícitamente la modalidad de ingreso directo (Lista, 2005: 607).

Planes de estudio: Duración, estructura y resistencia al cambio

La duración programada (formal o ideal) de las carreras de Derecho varía. En las estatales es de cinco o seis años, y en las privadas, en su mayoría de cinco y, excepcionalmente, de cuatro. La carga horaria total de los planes de estudio de Derecho de las universidades estatales promedia las 2.600 horas (Scioscioli, 2010: 51).

Varios factores contribuyen a que la duración promedio real sea mayor que la formal o ideal. En las universidades públicas la obtención del título de abogado es más dilatada que en las privadas (Lista, 2005: 611; Brigido, 2005: 583). En el ámbito de la educación pública, entre los factores de carácter intrainstitucional esta situación es resultado del acceso de muchos estudiantes a un ritmo anual constante, combinado con la lentitud con la que, en promedio, desarrollan sus estudios; exigencias mínimas para conservar el estatus de estudiante y una proporción baja de graduados en relación con los que ingresan (Lista, 2005: 612). Muchas universidades privadas replican esta combinación, aunque según las estadísticas univer-

sitarias nacionales, la duración promedio de la carrera tiende a ser menor que en las públicas.

¿Existe una estructura típica de los planes de estudio? El aspecto más homogéneo de las carreras de Derecho es la organización de las materias dentro de un currículo «de colección» (Bernstein, 1977: 70-84), que fragmenta el conocimiento jurídico en compartimentos estancos. Este es un instrumento pedagógico altamente eficaz para la coexistencia distante de áreas de conocimiento que no se vinculan entre sí. El núcleo duro está constituido por las materias con contenidos «legales», cuyo carácter es, por definición, obligatorio. En el extremo opuesto se encuentran aquellas materias consideradas extrajurídicas (sociología, historia, filosofía, economía, etcétera) que, circunscritas y aisladas en cursos especializados con frecuencia no obligatorios, ven reducida su eficacia pedagógica por el aislamiento, la fragmentación y la desjerarquización de las que son objeto. Esta matriz curricular organizada de acuerdo a distintos ejes clasificatorios (derecho público-privado, derecho sustantivo-procesal, conocimiento jurídico-extrajurídico) favorece el establecimiento de jerarquías y la apropiación monopólica de los conocimientos por distintas categorías de especialistas (Lista y Brigido, 2002: 111-120).

Los planes de estudio de las carreras de Derecho contribuyen a construir un discurso cerrado que mantiene una fuerte resistencia a la integración multidisciplinar e interdisciplinar de los conocimientos, todo lo cual se reproduce en la práctica profesional.

Por lo general, predominan las estructuras curriculares rígidas con un gran número de materias fijas y obligatorias. Las últimas reformas curriculares han dado lugar a una flexibilización relativa, al contemplar materias opcionales, lo que permite que el estudiante tenga mayores posibilidades de elección de los contenidos (Scioscioli, 2010: 47-49). De todos modos, las reformas no han innovado en los principales rasgos del modelo pedagógico dominante.

Las escuelas de Derecho muestran una fuerte inercia en el mantenimiento de los planes de estudio. Esto ha sido particularmente evidente durante los procesos de cambio curricular iniciados a partir de la década del noventa. A pesar de las transformaciones sociales, políticas y legales que se produjeron a nivel nacional y global, algunos de ellos databan de la década del cincuenta y fueron mantenidos, casi sin modificaciones, hasta el siglo XXI, con modalidades propias de la enseñanza del Derecho del siglo XIX. A pesar de este anacronismo, su reemplazo se dio, casi invariablemente, tras frecuentes intentos fallidos y una fuerte resistencia intrainstitucional tanto de los profesores como de los estudiantes. La cultura organizacional de las carreras de Derecho que se refleja en las opiniones y valoraciones de sus actores se transmite generacionalmente y tiene muy fuerte arraigo, lo que se traduce en una alta inercia institucional (Fucito, 2014: 300).

Perfil del egresado

El debate sobre el perfil del egresado ideal y real de las carreras de Derecho tiene muy larga data. Se discute si la formación debe ser estrictamente profesional; si el estudiante debe egresar con un fuerte perfil teórico o práctico; si es un mero receptor y reproductor del Derecho o un profesional apto para resolver problemas o casos, o si debe ser, además, reflexivo y crítico de la disciplina y de sus prácticas e instituciones (Cardinaux y otros, 2005).

Más allá de estas discusiones, no existe una clara definición y delimitación institucional del perfil —o los perfiles— hacia los que se orienta la educación jurídica (Cardinaux y Clérico, 2005: 36-37). En los hechos, el perfil dominante es el de un abogado generalista que a través del título está habilitado para entrar al campo jurídico y que luego define su perfil profesional de acuerdo al trabajo que ejerce. En tal sentido, las carreras de Derecho abren un abanico amplio, poco determinado y no planificado de posibilidades ocupacionales. Es la tradición la que opera con fuerza.

Ahora bien, ¿qué observan los investigadores? La observación empírica permite concluir que el perfil típico de egresado que predomina en los planes de estudio de Derecho es el de un abogado que ejerce la profesión de manera independiente y trabaja individualmente sin vinculaciones con otras disciplinas (Carrera, 2014: 62). Un profesional que litiga y confronta (Cardinaux y Clérico, 2005: 35; Brígido y otros, 2009: 211), alejado de modelos que privilegian la resolución pacífica de conflictos (Bianco y Carrera, 2010: 173). Este perfil privilegiado no contempla la función social que cumple el abogado como operador jurídico (Cardinaux y González, 2010: 41), ni su participación en causas de interés social. Tampoco en roles de investigador y de teórico en Derecho.

En suma, la formación jurídica apunta hacia un técnico dotado de un saber práctico, cuyas competencias son generales dentro del campo jurídico, que tanto los profesores como los estudiantes prefieren, frente a la formación especializada en algunos de los subcampos del Derecho (Cardinaux y González, 2010: 37). Paradójicamente, la demanda más constante y homogénea de los estudiantes es la falta de formación práctica, que se corresponde con el argumento de los profesores que sostienen que no pueden impartirla porque no existen condiciones estructurales que lo permitan.

El producto final es, por lo general, un egresado insatisfecho que no se siente capacitado para el ejercicio profesional inmediato, un técnico adaptado y reproductivo del *statu quo*, más orientado al control social que al cambio y la innovación. En su formación, «la ausencia de teorías acerca de la justicia y de debates que den cuenta de la ética implicada y de las valoraciones subyacentes propicia la reproducción de los intereses dominantes» (Bianco y Carrera, 2010: 173-174). «La formación de un profesional acrítico y reproductor de las prácticas aprendidas» es el producto más frecuente de este tipo de educación jurídica (González y Cardinaux, 2010a).

Desde una perspectiva sociojurídica las investigaciones aportan datos consistentes y argumentos fuertemente críticos sobre los resultados de la educación jurídica. No se objeta que las facultades de Derecho formen abogados, sino la poca eficiencia en el cumplimiento de ese objetivo, la excesiva rigidez de las estructuras curriculares y la ausencia de prácticas pedagógicas que desarrollen en el estudiante habilidades reflexivas y críticas. Asimismo, se argumenta contra la estrechez y no diversificación del perfil del egresado, que se reduce a cierta capacitación técnica y no considera la formación de juristas, investigadores, abogados de causas sociales, jueces y operadores de justicia, entre otros. (González y Cardinaux, 2010a: 272; Orler, 2014; Brigido y otros, 2009).

Los profesores

¿Cuál es su cantidad con relación al alto número de estudiantes y la modalidad de acceso a los cargos? A partir de los años ochenta del siglo XX, una de las consecuencias de la masividad del ingreso de estudiantes fue el crecimiento del número de profesores, aunque este no se dio en la misma proporción. En las carreras de las universidades estatales, los profesores acceden a sus cargos por concurso público y abierto. Esta fue una fuerte demanda instaurada por la Reforma de 1918 que se mantuvo durante los gobiernos democráticos, aun cuando esta modalidad de selección ha sido modificada a través del tiempo y su eficacia es fuertemente cuestionada. Las dificultades y los costos para implementar los concursos docentes hacen que la designación «interina» —más dinámica, flexible e informal, aunque más inestable para el docente— sea una estrategia habitual que utilizan las instituciones para conformar la planta docente (Lista y Brigido, 2002: 96-97).⁴

¿Cómo se capacitan y forman los profesores de Derecho? Históricamente, el Estado nacional y los estados provinciales han mantenido políticas de regulación para la formación de maestros de nivel primario y de los profesores de nivel secundario, pero no lo ha hecho a nivel universitario, lo que fue dejado en manos de las universidades y facultades. Esto generó un alto grado de fragmentación (Ruiz, 2005: 52 y 65).

La formación más habitual de estos profesores es espontánea, asistemática, informal y endogámica (Ruiz, 2005: 52; Cardinaux y Clérico, 2005: 34). Aprenden a enseñar y evaluar reiterando prácticas de quienes fueron sus profesores. Privilegian la transmisión de contenidos legales y el desarrollo de algunas habilidades cognitivo-instrumentales básicas (Lista y Brigido, 2002: 150-151, 160).

Muchas escuelas de Derecho organizan estrategias de formación de profesores, como profesorados en Derecho, pero la formación pedagógica no constituye un re-

4. Según la Ley de Educación Superior 24.521, artículo 51, al menos el 70% de la planta docente debe ser elegido por concurso, con lo cual la designación anual interina debería ser excepcional. En los hechos esta norma es de difícil cumplimiento.

quisito exigido para el acceso al cargo. Para ser profesor de esta especialidad no se requieren saberes ni habilidades que excedan a las disciplinas que enseñan. En el caso de las materias legales, basta que tengan dominio del conocimiento de la respectiva especialidad (Molinari, 2005: 29-30; Cardinaux y Clérico, 2005).

¿Cómo se organiza la distribución del tiempo de los profesores?, ¿cómo es su remuneración? Las categorías de distribución horaria de los profesores son las de dedicación simple, parcial y de tiempo completo. En las carreras de Derecho, esta última es excepcional, lo que suele combinarse con bajos salarios, especialmente si se los compara con los que los mismos profesores reciben como abogados o jueces (Fucito, 2000).

La amplia mayoría de los docentes afirma depender económicamente del ejercicio profesional, lo que es utilizado como argumento para justificar algunos déficits en las prácticas educativas vigentes, así como el escaso desarrollo de la investigación sistemática (Agulla, 1989; Fucito, 2000). En las instituciones analizadas, el perfil más habitual es el de un profesor vocacional. Esta situación evidencia adaptación al sistema de baja remuneración y a la combinación de la enseñanza universitaria con otros roles ocupacionales por parte de la mayoría de los profesores (Fucito, 2000: 326).

Se observa, además, una delimitación muy débil entre los roles académicos y los profesionales. Más aún, la concepción de la educación jurídica depende de la concepción de la función de los practicantes legales (Bhömer, 2012: 9; Brigido y otros, 2009: 125-126; Lista y Brigido, 2002: 305; Agulla, 1989).

A nivel general, los datos revelan que la enseñanza y la investigación en las carreras de Derecho estudiadas no están suficientemente profesionalizadas y que los cargos más bajos, que por otra parte son los más numerosos, son mantenidos en una situación de precarización laboral (Fucito, 2000; Agulla, 1989).

El conjunto de condiciones estructurales descritos genera una matriz institucional que condiciona fuertemente la cultura organizacional y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas de Derecho.

El discurso pedagógico dominante: Principales rasgos

Esta sección se centra en los aspectos del discurso pedagógico-jurídico hegemónico más recurrentes y mejor documentados por los estudios empíricos disponibles, referidos, especialmente, a qué y cómo se enseña y evalúa, y a la eficacia socializadora del proceso educativo.

El modelo jurídico dominante: Qué Derecho se enseña

Tanto el discurso jurídico como su enseñanza constituyen los dos aspectos más frecuentemente investigados y criticados a partir de visiones no dogmáticas del Derecho y su enseñanza. Aun cuando los estudios realizados son, en su mayoría, análisis

de casos, los resultados de los distintos trabajos son muy consistentes.

El formalismo de inspiración positivista aparece como modelo hegemónico en la enseñanza del Derecho (Lista y Brigido, 2002; Brigido y otros, 2009; Bianco y Carerra, 2010: 168). Este modelo unidimensional, centrado en los textos legales y basado en la creencia de un orden jurídico abstracto, armónico y racional (Brigido y otros, 2009: 130) postula una visión dogmática y exegética de la enseñanza, la neutralidad ética y política del Derecho y resiste la apertura interdisciplinaria y la crítica externa, entre otros aspectos (Lista y Brigido, 2002: 227; Brigido y otros, 2009: 147 y ss., 196-197). Tales supuestos son presentados por docentes y doctrinarios como un discurso único y, como tal, irremplazable (Lista, 2008c: 5).

En particular, la dimensión ética del Derecho y las prácticas jurídicas aparece como un aspecto problemático. Aun cuando algunos planes de estudio incluyen materias con esa denominación, la discusión moral y ética está prácticamente ausente de los contenidos de la enseñanza jurídica y, si lo está, es de manera marginal (Lista y Brigido, 2002: 247).

A medida que el estudiante avanza en su carrera, la noción de neutralidad valorativa que impregna el discurso jurídico y la fuerte presencia de concepciones formales de justicia lo distancian de consideraciones éticas y especialmente, de debates en torno a concepciones materiales de justicia. Tal ausencia y distanciamiento no aparece como argumento crítico entre profesores y estudiantes (Cardinaux y González, 2010: 39; Brigido y otros, 2009: 207). Es poco frecuente que los estudiantes se muestren interesados por el Derecho como portador de valores y sobre los valores que contiene, así como sobre el origen social, económico y cultural de estos y las consecuencias que se derivan de su incorporación a las normas y de su aplicación por los profesionales. Es manifiesta la debilidad, latencia, escasa legitimidad y silenciamiento de los discursos jurídicos críticos orientados por valores.

Es muy consistente la adhesión de profesores y estudiantes a las prácticas institucionales más arraigadas, tales como el enciclopedismo, el formalismo, el dogmatismo y la formación del abogado con un perfil generalista y litigante. Esta actitud conservadora de la amplia mayoría de los profesores (González, Cardinaux y Palombo, 2010) se correlaciona con la de los estudiantes, que también adhieren al modelo hegemónico (Cardinaux y González, 2010: 36-39). A través de sus prácticas y reclamos unos y otros refuerzan el *statu quo* y aseguran su reproducción.

¿Qué se enseña? Los contenidos instruccionales privilegiados

Este elemento del discurso pedagógico constituye lo que los profesores consideran que el estudiante tiene que saber. A través de sus componentes instruccionales,⁵ el

5. El discurso *pedagógico* incluye dos tipos de discurso: el *instrucciona*l, que establece los conoci-

discurso pedagógico crea competencias y destrezas especializadas. El jurídico se centra, casi exclusivamente, en la enseñanza dogmática de textos legales (leyes, doctrina y jurisprudencia, en orden decreciente), con énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivo-instrumentales (conocer, comprender, analizar y sintetizar el Derecho) (Lista y Brigido, 2002: 144 y ss.; Brigido y otros, 2009: 154 y ss.).

El desarrollo de habilidades cognitivo-críticas y expresivas, (valoraciones, actitudes, etcétera) tiende a ser desatendido. Entre los profesores y estudiantes de Derecho son frecuentes los reclamos sobre varios aspectos institucionales, pero el discurso jurídico dominante es muy estable y no es objeto de reflexiones ni de críticas por parte de ellos (Brigido y otros, 2009: 25). Este silencio asegura su reproducción y persistencia.

Una contradicción central respecto a lo que se enseña es enfatizada especialmente por los estudiantes y se refiere a contenidos teóricos versus habilidades prácticas. Por teoría se entiende la interpretación de textos o, a lo sumo, fragmentos de dogmática jurídica. En todo caso es «el Derecho que los estudiantes deberían conocer» para aprobar los exámenes (González y Cardinaux, 2010a: 248).

Las habilidades prácticas abarcan «todo aquello que los abogados necesitan saber para el ejercicio de su profesión» según surge de las opiniones reiteradas de los estudiantes (Lista, 2012: 46 y ss.; Lista, 2008c: 10). Esta definición amplia y ambigua opera como un supuesto sobre el que hay un fuerte consenso. Según Cardinaux y Clérico (2005: 39) las habilidades prácticas se limitan al conocimiento de procedimientos legales y judiciales y de los documentos necesarios para llevarlos a cabo, se reduce a una mera técnica e ignora que el análisis crítico de dicha práctica requiere de una reflexión teórica (Cardinaux y Clérico, 2005: 39). Consistiría en el desarrollo de una serie diversa y difusa de capacidades referidas al *know how* profesional que permiten «el acceso a los “secretos” del ejercicio profesional, más arte y técnica que ciencia y teoría» (Lista, 2008c: 11).

El reclamo por una mayor y mejor enseñanza práctica no solo constituye una demanda legítima por parte de los estudiantes, sino un instrumento que sirve a los prácticos para enfrentar a los teóricos y doctrinarios del Derecho. En última instancia, es parte del núcleo duro del discurso ideológico de los profesionales a través del cual se define lo jurídicamente «pensable» e «impensable» y se acentúa la irrelevancia y no pertinencia en la formación del abogado, de los conocimientos calificados como extrajurídicos. En otras palabras, tal reclamo sirve para fundamentar la desvalorización de los conocimientos no estrictamente legales y toda habilidad no reconocida como inmediatamente útil para el ejercicio de la profesión, los que suelen ser identificados como fácticos, teóricos y críticos (Lista, 2008c: 10).

tos que se transmiten y las destrezas que se espera desarrollar en los estudiantes, y el *regulativo*, cuyas reglas fijan los criterios sobre las maneras de actuar, las posturas correctas y el carácter apropiado. Este último es un discurso socializador que opera de manera silenciosa (Bernstein, 1990: 106-107).

La deficiencia en el desarrollo de habilidades prácticas para el ejercicio profesional es notoria (Lista y Brigido, 2002: 235; Brigido y otros, 2009: 110-111). Los profesores adhieren a las críticas cuando reflexionan sobre la enseñanza actual y la que ellos mismos recibieron, aunque con menor énfasis que los estudiantes actuales (Fucito, 2000: 140, 321). Esto resulta paradójico, dado que ellos son ahora quienes tienen una posición central en los roles de enseñanza y evaluación.

Contenidos y habilidades ausentes: Los silencios de la educación jurídica

Las preferencias pedagógicas observadas van en detrimento de la transmisión de otros contenidos y el desarrollo de otras habilidades que son ignorados o tenidos en cuenta en menor medida. Frente a los contenidos instruccionales legitimados aparece un abanico de saberes definidos como extrajurídicos (sociología, filosofía, economía, historia, ciencia política, entre otros). Estos conocimientos y el interés por el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas en los estudiantes forman parte de discursos relativamente menos integrados que el dominante, plantean visiones distintas de lo jurídico y, por lo tanto, maneras alternativas de conciencia e identidad jurídicas (Lista y Brigido, 2002: 279). Integran lo «jurídicamente impensable» por su potencialidad transformadora del *statu quo* académico y profesional.

Ahora bien, ¿cómo se reproducen, legitiman y mantienen ciertos contenidos y habilidades en detrimento de otros? Los conocimientos y habilidades que se privilegian son definidos como los únicos relevantes y definen lo «jurídicamente pensable», a lo que se hace referencia con anterioridad. Su enseñanza es privilegiada, pero también privilegiante. Por un lado, su transmisión tiene prioridad y está legitimada, y por el otro, confiere poder discursivo y estatus a quienes lo transmiten y reproducen (Lista y Brigido, 2002: 107-108).

Es a través de esta visión restringida y restrictiva de lo jurídico que el discurso hegemónico del Derecho fija los límites de lo «jurídicamente pensable» e «impensable» y controla la brecha que existe entre ambos campos para mantener su hegemonía. A través de tal distinción y control, las profesiones jurídicas se aseguran el monopolio del saber y de la verdad en el campo del Derecho (Lista y Brigido, 2002: 262 y ss.).

¿Cómo se enseña?: Los contenidos regulativos

El componente regulativo del discurso pedagógico es generador de orden, relaciones e identidad profesional y establece los criterios sobre el carácter apropiado del sujeto, las maneras de actuar y las posturas adecuadas. Es un discurso eminentemente socializador que aparece como el componente más *silencioso* e invisible del discurso pedagógico. Consiste en la transmisión y adquisición de formas de pensar, ser y actuar.

La llamada clase magistral, entendida en sentido amplio, es la forma legitimada del proceso de enseñanza. Los estudiantes de las distintas carreras de Derecho sostienen, de manera consistente, que en la clase los profesores privilegian ampliamente la exposición oral de códigos y leyes o repiten comentarios extraídos de algún manual de cátedra (Lista y Brigido, 2002: 169 y ss.; Cardinaux y Clérico, 2005: 40; Lista, 2012: 50-55). Se considera que «el estudiante aprende en la medida en que es un buen observador y copia conductas» (Lista, 2012: 50-55). Se espera que reproduzca las reglas sin cuestionarlas y que adhiera a lo que el profesor dice, por ser quien está investido del poder de decidir lo que el Derecho expresa (Bohmer, 1999; Cardinaux y Clérico, 2005: 40; Lista y Brigido, 2002: 189).

Los estudiantes consideran buenos profesores a los que muestran interés por el aprendizaje, no solo por la transmisión de contenidos (González y Cardinaux, 2010a: 249) y a los que interpelan a los estudiantes y se dejan, en alguna medida, interperlar por ellos. Así como a quienes intentan una ruptura con la clase monologada y a aquellos que interrumpen la interpretación legal por la discusión de casos judiciales. Aun así, el docente sigue siendo la figura central y se mantiene la lectura de los textos legales, como una forma de ritual litúrgico recurrente. Esta modalidad parece ser el límite de lo posible en las materias de dogmática jurídica.

Los investigadores resaltan el descontento de los profesores y estudiantes ante las deficiencias de este estilo arraigado y naturalizado (Bianco y Carrera, 2010: 166), aun cuando no son muchos los que parecen dispuestos a abandonarlo. El argumento de los profesores es que no es posible incorporar opciones innovadoras en las actuales condiciones de la enseñanza, en particular, por el alto número de estudiantes, el poco tiempo disponible y la falta de infraestructura necesaria. Con ello, los profesores justifican el *statu quo* vigente. La clase magistral aparece, entonces, como inevitable y estructural. Es notoria la falta de autocrítica y la actitud fatalista de los profesores (Fucito, 2000: 482; González, Cardinaux y Palombo, 2010: 218-219; Bianco y Carrera, 2010: 165). Todo ello lleva a perpetuar la clase magistral como estrategia dominante y con ella, la centralidad de la autoridad del profesor (Bianco y Carrera, 2010: 164; Fucito, 2000: 230, 414 y 482; Lista y Brigido, 2002: 193-194).

Mientras, por un lado, el profesor define lo que se enseña, la secuencia y el ritmo, los criterios de evaluación y el manejo del discurso; por el otro, la audiencia de alumnos se muestra poco participativa (Brigido y otros, 2009: 130). En este método de trabajo intelectual se detecta una alta dependencia del argumento de autoridad, con predominio del dogmatismo, la memorización y la repetición de textos.

El aula es un lugar cerrado para aprender cuáles son las normas aplicables y cuáles son las interpretaciones dominantes, aun cuando en las clases, en raras ocasiones se abordan textos complejos para desentrañarlos (González y Cardinaux, 2010a: 258). Las aulas están preparadas para un tipo de enseñanza en el cual la voz del docente es el principal recurso didáctico.

En este marco se detecta una clara tensión en los vínculos entre profesores y estudiantes. Aquellos mantienen relaciones unidireccionales y jerárquicas, centradas en su autoridad, que generan, como contraparte, alumnos pasivos (Cardinaux y Clérico, 2005: 40-41; Brigido y otros, 2009: 130). Establecen distancia y desvalorizan a los estudiantes y sostienen que estos son apáticos, desinteresados y negociadores y que su formación es deficiente (González, Cardinaux y Palombo, 2010: 218-220). Y atribuyen los déficits de la educación jurídica a los estudiantes o a la institución, no a su propio desempeño. En tales condiciones es difícil visualizar algún tipo significativo de cambio.

Por su parte, los estudiantes critican a la amplia mayoría de sus profesores por la calidad de la enseñanza, por la indiferencia que muestran hacia ellos y en algunos casos, por su arbitrariedad (Fucito, 2014: 178-182). Sin embargo, muestran adaptación a las reglas de juego (Brigido y otros, 2009: 106) y aceptan que la reflexión y la autocrítica del Derecho no son centrales. Por lo general, evidencian indiferencia por las consecuencias que produce en la sociedad y manifiestan escasa atracción por la satisfacción de intereses colectivos y el bien común. Son proclives a descontextualizar los textos legales, a reducir lo fáctico a lo normativo y a adecuarse a formas rituales en el pensamiento y en los comportamientos.

Los rituales de la evaluación: Arbitrariedad y antagonismo

La evaluación es la instancia menos visible, aunque una de las más controvertidas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se cumple la imposición final del Derecho. Es el momento en que se espera que el estudiante sea activo. En opinión de estos, constituye el ámbito de mayor arbitrariedad por parte de los profesores (González y otros, 2011: 311; Lista y Brigido, 2002: 209-212, 236-237).

En esta instancia se pone de manifiesto la contradicción entre enseñanza y evaluación. Se enseña teoría (entendida como interpretación de textos), pero se evalúa la capacidad de los estudiantes de repetir textos de memoria y de razonar jurídicamente (una habilidad escasamente desarrollada antes) (González, Cardinaux y Palombo, 2010: 215). La evaluación es una «relación asimétrica de “saber-poder”» y constituye el aspecto sobre el que los profesores menos reflexionan (González, Cardinaux y Palombo, 2010: 223-224).

La eficacia socializadora de la enseñanza jurídica

¿Qué impacto tiene el mensaje educativo y el modo de transmitirlo a nivel de los estudiantes?, ¿qué predisposiciones, actitudes y aspiraciones tiende a generar en ellos?

Identidad y conciencia

Los análisis realizados a nivel del sujeto muestran que la socialización coherente y

continuada en el código hegemónico conduce a la adquisición de formas de conciencia e identidad especializadas (Lista y Brigido, 2002: 217). La conciencia jurídica dominante se caracteriza por la creencia en la objetividad del Derecho como un orden autónomo y autosuficiente, racionalmente integrado, que aspira a la neutralidad valorativa e instrumentalmente apto para canalizar valores e intereses sustantivos de diversa índole y aun contrapuestos. La estrecha relación entre el campo jurídico y el campo político tiende a mantenerse encubierta. A nivel macroestructural, este tipo de conciencia contribuye a asegurar la autonomía del campo jurídico y el monopolio profesional (Lista y Brigido, 2002: 278).

A nivel del sujeto este tipo de socialización crea una identidad diferenciada. La combinación del conocimiento erudito de los textos jurídicos con una fuerte convicción en los postulados del discurso dominante y con el desarrollo de competencias técnicas (que habilitan al abogado a posicionarse como intérprete del Derecho) contribuye a generar un agente de control social y un profesional vinculado a las fuentes de poder político y social.

Se favorece la constitución de una identidad especializada que, de manera arquetípica, se caracteriza por el dominio de un tipo de racionalidad técnico-instrumental y práctica y una mentalidad predominantemente normativa y proclive a aceptar e imponer argumentos de autoridad. A ello se suman rasgos como el control de la emotividad y sensibilidad frente a sus adversarios, clientes, colegas y jefes; cierta tendencia al desempeño ritual con distintos grados de histrionismo y actitudes que evidencian jerarquía, seguridad y autoridad (Lista y Brigido, 2002: 278).

¿Derecho sin justicia?

Otra consecuencia relevante que se observa entre los profesionales del Derecho es la «indiferencia ética», ya mencionada, coherente con un proceso de socialización académico y profesional que los aleja de la discusión sobre temas vinculados a la justicia como valor y a las funciones de servicio que puede cumplir en su ejercicio profesional.

El distanciamiento valorativo que el estudiante promedio de abogacía desarrolla como parte de su entrenamiento en el «arbitrario» jurídico dominante se proyecta y refuerza en las actitudes y prácticas de los abogados, una vez que la acción pedagógica de los docentes ha cesado (Lista, 2008c: 20). El egresado medio de abogacía es, casi sin excepción, un relativista moral que reconoce que el concepto de justicia recibido durante su formación universitaria fue «abstracto» y «metafórico», en disonancia con las prácticas profesionales, en las que «la justicia es un valor relativo a cada caso» (Lista, 2008c: 21).

Los abogados tienden a separar el Derecho de la justicia y a considerar a esta como el resultado de «lo que hacen los jueces». No se reconocen partícipes en la búsqueda y logro de decisiones justas, ya que el éxito de su ejercicio profesional depende

de la satisfacción de los intereses del cliente. «La parcialidad del abogado es contrastada con la imparcialidad que se supone debe tener el juez» (Lista y Begala, 2005: 18).

Más allá de las críticas y objeciones que desde el punto de vista instruccional se dirigen a la enseñanza jurídica, la socialización de los estudiantes de Derecho muestra ser muy eficaz desde el punto de vista regulativo, esto es como formadora de un tipo de conciencia e identidad especializados (Lista y Brigido, 2002: 158), y en la producción y reproducción de formas de pensar, ser y actuar que lo predisponen al ejercicio de la profesión definido en términos tradicionales.

Aun así, ni la socialización es siempre exitosa ni los resultados son necesariamente homogéneos. El mensaje socializador puede ser incoherente, inconsistente o contradictorio o el receptor del mensaje puede resistirlo, rechazarlo o redefinirlo (Lista y Brigido, 2002: 251). En consecuencia, los resultados del discurso dominante en la educación jurídica siempre presentan algún grado de diversidad e indeterminación. Esto resulta claro en los perfiles profesionales de los abogados vinculados a los movimientos sociales y las ONG que movilizan el Derecho y la justicia en torno a distintos conflictos sociales. Estos profesionales ponen en tensión el modelo de educación jurídica recibida al percibirla como acrítica, apolítica y neutral. Al combinar la acción política con el ejercicio profesional, enfrentan el desafío de deconstruir lo que se presenta como dominante en el campo educativo y profesional, es decir, el saber y saber hacer de la profesión. Al hacerlo, abren nuevos caminos y espacios de lo «posible» en el campo jurídico. En este proceso, los abogados militantes construyen una identidad que los guía en el ejercicio de la profesión, que expresan en maneras de pensar, sentir y actuar el Derecho desde y a partir de lo político, lo crítico y lo transformador.

El aprendizaje político y de las experiencias activistas en espacios colectivos les permite la conformación de un capital político y cultural que constituye una cualidad central en su identidad. Solo a partir de dichas experiencias conjuntas con los grupos y organizaciones sociales les resulta posible movilizar estratégicamente el Derecho en representación legítima de las luchas y reivindicaciones sociales (Manzo, 2014: 22).

¿Cuán relevante es la investigación en el campo jurídico?

Si bien es reconocida como una de las funciones fundamentales de la educación universitaria, la investigación es una actividad rezagada y poco jerarquizada en las carreras de abogacía de Argentina. Lo es internamente con relación a la enseñanza de grado (Salanueva y González, 2008: 18; Lista, 2008b: 166-169) y externamente, respecto del lugar que ocupa la investigación en otros campos de conocimiento.

En el modelo tradicional y hegemónico de corte formal y dogmático, los debates epistemológicos y metodológicos no son frecuentes. Estos tienen lugar a partir de

perspectivas sociojurídicas que dirigen fuertes críticas a aquella postura. Fuera del circuito interno de los estudios jurídicos, en tanto, el estilo de investigación jurídica tradicional tiende a ser deslegitimado como no científico, lo cual dificulta la financiación de proyectos y la formación de recursos humanos a través de becas. Esta situación mejoró de modo relativo a partir del régimen de incentivos para docentes e investigadores.

En la amplia mayoría de los planes de estudio de Derecho a nivel de grado, no se incluyen cursos, seminarios o talleres de formación en investigación. Esto es coherente con la ideología profesionalista que orienta el currículo de la carrera. Cuando existen, suelen ser incorporados como actividades opcionales o extracurriculares. En las carreras de posgrado, en las que también predomina el interés profesional, la situación no es significativamente diferente.

La unidimensionalidad teórica que caracteriza la formación jurídica tradicional fundamenta la reducción metodológica. La visión dogmática de corte hermenéutico rechaza la aproximación empírica de las ciencias sociales a los fenómenos jurídicos, a la vez que inhibe el desarrollo en los alumnos de habilidades reflexivas y críticas, indispensables para la investigación.

Al reducir el fenómeno jurídico a la pura legalidad, y esta al Derecho vigente, se legitima su aislamiento de otros conocimientos y con ello el monopolio del saber jurídico por sus intérpretes. Tal reducción y el abordaje dogmático limitan severamente tanto el objeto de estudio como la metodología con la que se lo investiga (Lista, 2008b: 162). Se justifica así la adopción de un modelo teórico y metodológico que postula el análisis dogmático-jurídico como estrategia exclusiva de producción de conocimientos, cuyo resultado típico es la doctrina jurídica. La visión dogmática «reifica» al Derecho como objeto de estudio, lo que oculta su carácter contingente e histórico y permite su aislamiento o distanciamiento de modelos de investigación empíricos, interdisciplinarios o críticos, a la vez que fundamenta el desinterés por las prácticas jurídicas, la eficacia del Derecho y su historicidad (Lista, 2008b: 162).

La unidimensionalidad teórica, la reducción metodológica y el aislamiento disciplinar se combinan para generar un estilo de investigación sui generis. Los estudios jurídicos tradicionales se centran en el análisis de textos jurídicos, fundamentalmente leyes, aplicando métodos hermenéuticos que enfatizan la utilización de la lógica y que difiere de los distintos métodos y técnicas hermenéuticas empleados por las ciencias sociales.

El interés cognitivo más frecuente suele ser la demostración de una tesis a través de recursos argumentativos (Salanueva y González, 2008: 25). Tiende a prevalecer el trabajo individual frente al trabajo en equipo. Tanto el modelo de análisis teórico como el enfoque metodológico de corte dogmático hacen que la formación del investigador de Derecho sea menos formalizada que en otras disciplinas, lo cual dificulta la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas de manera

sistemática. Tal como ocurre en la enseñanza jurídica en sentido amplio, en la formación de recursos humanos en investigación prevalece la influencia personal del «maestro», un especialista reconocido como tal en el campo jurídico.

¿Qué hacer ante esta situación? Frente a la reticencia de los juristas clásicos y de los profesores de Derecho con perfil dogmático, desde una perspectiva sociojurídica se considera de vital importancia el debate sobre la revalorización de la producción de conocimientos jurídicos a partir de la investigación empírica, frente a su mera reproducción y repetición, asegurada por la educación jurídica tradicional. Este énfasis crítico surge de la refutación a los supuestos del modelo jurídico dominante y se debe, en parte, al interés de las ciencias sociales por ampliar los límites que definen lo «jurídicamente pensable», a fin de autolegitimar su posición dentro del campo de la educación jurídica y de fundamentar una visión más amplia del Derecho.

Desde el campo sociojurídico se propone la apertura y jerarquización de la investigación, lo cual afecta en profundidad los postulados del modelo jurídico hegemónico y el modelo pedagógico que lo sustenta y reproduce.

Sin ignorar la complejidad del fenómeno y el carácter polémico de sus propuestas, las investigaciones sociojurídicas plantean, entre otras cosas, críticas al perfil limitado del egresado de las carreras de Derecho y proponen su diversificación. Apoyan también el incremento de proyectos inter y multidisciplinares para el estudio de fenómenos jurídicos complejos; el fortalecimiento de carreras de posgrado con objetivos académicos y el aumento de la formación de investigadores en este nivel; el desarrollo de habilidades orientadas a la reflexión y crítica jurídica en los estudiantes, más que a la incorporación dogmática de opiniones y creencias; la articulación entre docencia e investigación; el aumento de dedicaciones a los profesores y un mayor y mejor financiamiento de la investigación (Salanueva y González, 2008; Cardinaux, 2008; Lista, 2008b; Orler, 2014).

Conclusiones y reflexiones finales

La particular forma como se estructuró históricamente la educación superior en Argentina constituye un dato importante a considerar para comprender algunos rasgos que caracterizan la enseñanza jurídica en el país, los cuales son compartidos con otras carreras y disciplinas.

Cabe señalar, por ejemplo, el desarrollo tardío de la educación superior privada y el papel rector que ha ejercido el Estado nacional en la conformación del sistema. Asimismo, la importancia de la Reforma de 1918 que, con vaivenes, sentó los criterios y valores que rigen la educación universitaria del país, entre los que se destacan la gratuidad de la enseñanza y el cogobierno. A ello habría que sumar el principio de ingreso irrestricto que, junto al de gratuidad, ha dado lugar al notable crecimiento de la matrícula universitaria en algunas carreras, como, por ejemplo, las de Derecho.

El proceso de constitución del sistema de educación superior argentino no fue pacífico. Un rápido recorrido desde el período colonial hasta el presente permite observar las pujas y conflictos de poder entre intereses políticos que modelaron el sistema, con demasiada frecuencia alejados de cualquier consideración académica. A partir de los años treinta del siglo pasado se destacan las sucesivas interrupciones que sufrió el Estado de derecho, con la irrupción reiterada de gobiernos militares y civiles autoritarios. Este rasgo de la historia reciente resulta particularmente importante al momento de considerar una profesión que toma al Derecho como su objeto y cuyo valor central es, o debería ser, la justicia.

Más allá de las rupturas y discontinuidades institucionales, la enseñanza jurídica se caracteriza por su notable consistencia y estabilidad. Sostenido por intereses de una profesión tradicionalmente arraigada, orientado hacia el control social y con fuertes lazos con el poder, el discurso pedagógico dominante actúa como una auténtica ideología que sirve a intereses sectoriales y oculta los fundamentos de su vigencia y de su fuerza.

No podría afirmarse que el modo en que se enseña y aprende Derecho sea único y sin matices, pero sí que existe un consenso hegemónico del que dan cuenta las evidencias aportadas por las investigaciones especializadas. Dicho consenso combina una serie de rasgos que lo configuran como modelo. Se centra en un discurso instruccional que enfatiza la transmisión de textos jurídicos y una visión dogmática y formalista de corte hermenéutico que rechaza la aproximación empírica a la realidad, así como el desarrollo desproporcionado de destrezas instrumentales simples en detrimento de las cognitivo-críticas. Dicho discurso reproduce una cosmovisión que postula la existencia de un orden jurídico armónico, abstracto, racional, autosuficiente y coherente, separado de la contradictoria, compleja y aparentemente caótica realidad social, política y cultural.

Resalta, asimismo, la centralidad y autoridad del docente que, típicamente, adopta prácticas rituales y dogmáticas como técnica y estilo pedagógicos, en el escenario privilegiado del aula y la clase magistral. En cuanto a los contenidos valorativos, se caracteriza por la indiferencia y el desmantelamiento ético que contribuye a la justificación del relativismo moral y la separación entre el Derecho y la justicia.

Tal consenso hegemónico constituye lo que es definido como «lo jurídicamente pensable», lo cual coexiste en contradicción con consensos periféricos que forman parte de lo que es visto, desde una visión hegemónica, como «lo jurídicamente impensable».

Estos discursos alternativos incorporan contenidos instruccionales con componentes contextuales y argumentos basados en valores, elementos filosóficos, históricos y sociales críticos que resaltan la tensión entre la materialidad y el formalismo del Derecho. Es a partir de ello que justifican el desarrollo de la reflexión crítica en los estudiantes y de competencias prácticas para fortalecer sus capacidades reflexivas

y valorativas frente a la apariencia poco convincente del postulado de neutralidad valorativa sobre el que se apoya la visión formal-legal ortodoxa del Derecho.

Lo afirmado no supone la condena del modelo jurídico hegemónico y del discurso pedagógico que lo reproduce. El objetivo de esta propuesta es exponer su carácter ideológico, sus límites, deficiencias y exageraciones, a fin de abrir la investigación en tales direcciones y, sobre todo, sobre sus implicaciones a nivel sociopolítico y las prácticas que son sus consecuencias. Sus fortalezas son conocidas, en particular su eficacia en la producción de formas especializadas de pensar, actuar y ver el mundo y en la socialización profesional que genera identidades también especializadas.

Tampoco se considera que el conjunto de prácticas alternativas frente a este modelo, en lo relativo a su pedagogía, conforman en sí mismas un modelo nuevo y superador, dado que son más bien el resultado a reacciones críticas y, como se ha afirmado antes, forman parte de lo «jurídicamente impensable», que la ortodoxia desvaloriza por ser el lugar de lo jurídicamente incorrecto e indebido. En los hechos, esta esfera actúa como una posición antitética y es la vertiente a partir de la cual la transformación es posible.

Por lo tanto, es plausible hipotetizar que los cambios en el modelo pedagógico hegemónico no serán eficaces a partir de modificaciones curriculares y metodológicas que solo apunten a la superestructura, en tanto en cuanto ellas no reflejen las condiciones de producción y reproducción del campo jurídico externo al campo educativo, en el que los agentes que intervienen en él disputan «la apropiación del derecho a “nombrar” el Derecho» (Lista y Brigido, 2002: 35).

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de un cambio?, ¿para qué impulsarlo? El perfil al que se orienta la formación jurídica ortodoxa es el de un profesional más comprometido con la ingeniería jurídica y política y el mantenimiento del orden (cualquiera que sea este), que con la promoción de prácticas que permitan ajustar el Derecho a los cambios estructurales y el aporte de soluciones eficaces a las necesidades sociales concretas de acuerdo a criterios explícitos de justicia.

En su crítica al conocimiento científico, Jürgen Habermas (1971, 1973) le reclama el abandono del concepto clásico de *theoria* como forma de conocer orientada a emancipar a los seres humanos de la esclavitud de la *doxa*, así como el sobredimensionamiento de la *techne*, fundada en la maestría o dominio técnico del experto y el olvido de la *praxis*, entendida como acción consciente y socialmente transformadora (Lista, 2012: 67). En suma, la crítica enfatiza la insuficiencia del conocimiento técnico despolitizado y la reducción de todo problema a un asunto técnico a ser solucionado por los expertos, no necesariamente orientado al mejoramiento de la existencia humana al que aspira la *theoria*.

Por analogía, la crítica de Habermas puede extenderse al pensamiento jurídico ortodoxo dominante y las prácticas pedagógicas que favorecen su reproducción, dada su pretensión de ser la mejor y, a veces, la única forma válida de conocimiento jurí-

dico, reduciendo los intereses cognitivos a una de sus posibilidades: la provisión de soluciones técnicas ajenas a las dimensiones emancipadoras de la *theoria* y la acción transformadora de la *praxis*.

Una crítica como la de Habermas está dirigida a una transformación paradigmática. Para favorecerla, para pensar en cambios profundos, superadores y sostenibles, resulta necesario habilitar una alerta epistemológica permanente que explore las tensiones emergentes entre los campos de lo «jurídicamente pensable» e «impensable», a fin de imaginar que otro Derecho es deseable y posible.

Referencias

- AGULLA, Juan Carlos (1989). *El profesor de derecho: Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires: Cristal.
- ASPELL, Marcela, Carlos Alberto Lista, Myriam Consuelo Parmigiani y María Gómez del Río (1998). *Ciencia, derecho y sociedad: Autoevaluación de la carrera de abogacía*. Córdoba: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- BARSKY, Osvaldo y Ángela Corengia (2017). «La educación universitaria privada en Argentina». *Debate Universitario*, 10 (mayo 2017): 31-70.
- BERNSTEIN, Basil (1977). «Towards a theory of educational transmission». En Basil Bernstein, *Class, codes and control*, vol. 3. 2.a ed. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- . (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BIANCO, Carola y María Cecilia Carrera (2010). «Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de derecho: El proceso de formación universitaria y los debates pendientes». En Manuela G. González y Nancy Cardinaux (compiladoras), *Los actores y las prácticas* (pp. 153-181). La Plata: Universidad de La Plata.
- BÖHMER, Federico Martín (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa.
- . (2012). *Imagining the State: The politics of legal education in Argentina, USA and Chile*. Tesis doctoral. Yale University Law School.
- BRIGIDO, Ana María (2005). «La carrera de abogacía de la UNC: Desempeño académico y rasgos distintivos de sus alumnos y egresados». En *Anuario VIII, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 569-586). Buenos Aires: La Ley.
- BRIGIDO, Ana María, Carlos Alberto Lista, Silvana Begala y Adriana Tessio Conca (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía: Crónica de una metamorfosis*. Córdoba: Hispania.
- BUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- CARDINAUX, Nancy (2008). «La articulación entre enseñanza e investigación del derecho». En José Orler y Sebastián Varela (editores), *Metodología de la investigación científica en el campo del derecho* (pp. 179-196). La Plata: Universidad de La Plata.
- . (2011). «Epistemología y metodología de la investigación de la sociología jurídica: Entre el error y la ausencia». En Manuela G. González y Carlos Alberto Lista (compiladores), *Sociología jurídica en Argentina: Tendencias y perspectivas* (pp. 353-375). Buenos Aires: Eudeba.
- CARDINAUX, Nancy, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (2005). *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CARDINAUX, Nancy y Laura Clérico (2005). «La formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz, *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 33-50). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela G. González (2010). «El plan de estudios: Consensos positivos y negativos sobre su reforma». En Manuela G. González y Nancy Cardinaux (compiladoras), *Los actores y las prácticas* (pp. 27-44). La Plata: Universidad de La Plata.
- CARRERA, María Cecilia (2014). «¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la universidad?». En Manuela Graciela González y María Gabriela Marano (compiladoras), *La formación de abogados y abogadas: Nuevas configuraciones* (pp. 43-70). La Plata: Instituto de Cultura Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.
- CHIROLEU, Adriana (1999). *El ingreso a la universidad: Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE IMAZ, José Luis (1965). *Los que mandan*. Buenos Aires: Eudeba.
- ECHENIQUE, Mariano (2003). *La propuesta educativa neoliberal: Argentina (1980-2000)*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FUCITO, Felipe (2000). *El profesor de derecho de las universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- . (2014). «Investigación sobre la educación jurídica en la Facultad de Derecho de la UBA». *Fundejus*, Cuaderno 11.
- GONZÁLEZ, Manuela Graciela, Carlos Alberto Lista, María G. Marano, Carola Bianco y María C. Carrera (2011). «La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina». En Manuela Graciela González y Carlos Alberto Lista (compiladores), *Sociología jurídica en Argentina: Tendencias y perspectivas* (pp. 297-352). Buenos Aires: Eudeba.
- GONZÁLEZ, Manuela Graciela, Nancy Cardinaux y María Angélica Palombo (2010). «Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación». En Manuela Graciela González y Nancy Cardinaux (compi-

- ladoras), *Los actores y las prácticas* (pp. 211-228). La Plata: Universidad de La Plata.
- GONZÁLEZ, Manuela y Nancy Cardinaux (2010a). «Conclusiones». En Manuela Graciela González y Nancy Cardinaux (compiladoras), *Los actores y las prácticas* (pp. 265-273). La Plata: Universidad de La Plata.
- . (2010b). «La relación áulica: Voces declamatorias, miradas ausentes». En Manuela Graciela González y Nancy Cardinaux (compiladoras), *Los actores y las prácticas* (pp. 247-264). La Plata: Universidad de La Plata.
- HABERMAS, Jürgen (1971). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon Press.
- . (1973). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.
- LISTA, Carlos Alberto (2005). «La educación jurídica en Argentina: Genealogía de una crisis». *Anuario VIII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 601-617). Buenos Aires: La Ley.
- . (2008a). «Los programas de “derecho y desarrollo” y la Reforma Judicial en América Latina», *Anuario X del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 747-766). Buenos Aires: La Ley.
- . (2008b). «La investigación en la formación de los abogados: Reflexiones críticas». En José Orler y Sebastián Varela (editores), *Metodología de la investigación científica en el campo del derecho* (pp. 159-177). La Plata: Universidad de La Plata.
- . (2008c). *Law without justice?: Legal education deficits in the socialisation of lawyers in Argentina*. Ponencia. ISA First World Forum of Sociology, Re-thinking legal justice. Barcelona, 5 al 8 de septiembre.
- . (2012). «Derecho sin justicia?: Los déficits de la educación jurídica en la socialización de los abogados en Argentina». En Francisco Javier Ibarra Serrano, María Ovidia Rojas Castro y María Elena Pineda Solorio, *La educación jurídica: Retos para el siglo XXI* (pp. 35-73). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Red de Sociología Jurídica en América Latina y en el Caribe, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales y Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana.
- LISTA, Carlos Alberto y Ana María Brigido (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima Editora.
- LISTA, Carlos Alberto y Silvana Begala (2005). «El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: Tensiones entre lo instrumental y valorativo». Ponencia. VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Buenos Aires, 17 al 19 de noviembre.
- . (2009). «La sociología jurídica en Argentina: La enseñanza universitaria a nivel de grado». Ponencia. X Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Córdoba, 12 al 14 de noviembre.
- . (2014). «La sociología jurídica como campo de conocimiento especializado en la formación de los abogados». Ponencia. XV Congreso Nacional y V Latinoamericano de Sociología Jurídica. Universidad Nacional de Rosario. Argentina, 2 al 4 de octubre.

- MANZO, Mariana Anahí (2014). *Abogados de movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales: Usos estratégicos del derecho*. Tesis doctoral. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- MOLINARI, Andrea (2005). «La formación docente en la universidad». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz, *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 25-32). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- ORLER, José (2014). *La articulación docencia-investigación en el campo del derecho*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- ORLER, José y Sebastián Varela (editores) (2008). *Metodología de la investigación científica en el campo del derecho*. La Plata: Universidad de La Plata.
- OSZLAK, Oscar, Augusto Trombetta y Diego Asensio (2003). *Informe de evaluación de Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Secretaría de Políticas Universitarias.
- PLOTKIN, Mariano Ben (2006). «El desarrollo de la educación superior privada en la Argentina». En Mariano Ben Plotkin, *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina: Un estudio de las carreras de psicología y economía* (pp. 43-62). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- RAMÍREZ, Hernán (2013). «Entre el cielo y la tierra: La Universidad de Córdoba como obra de hombres en los avatares del tiempo». En UNC. *Cuatrocientos años de historia, Tomo I* (pp. 59-77). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- RUIZ, Guillermo (2005). «Las políticas de formación docente en Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz, *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 51-65). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- SALANUEVA, Olga y Manuela Graciela González (2008). «La investigación en el derecho: Reflexiones críticas». En José Orler y Sebastián Varela (editores), *Metodología de la investigación científica en el campo del derecho* (pp. 17-60). La Plata: Universidad de La Plata.
- SCIOSCIOLI, Sebastián (2010). «Comparación del plan de estudios de abogacía de la Universidad Nacional de La Plata con los planes de estudio de otras universidades nacionales». En Manuela Graciela González y Nancy Cardinaux (compiladoras), *Los actores y las prácticas* (pp. 45-66). La Plata: Universidad de La Plata.

Sobre el autor

CARLOS ALBERTO LISTA es doctor en Derecho y Ciencias Sociales con posgraduación en Sociología (UNC) y máster en Sociología por la Universidad de Nueva York. Es

profesor emérito de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeñó como director científico del Instituto Internacional de Sociología de Oñati, País Vasco, España (2007-2009) y fue cofundador y primer presidente de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. Su correo electrónico es clista.argentina@gmail.com.
 <https://orcid.org/0000-0002-5383-6050>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)