



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Masificación y control de la educación legal en Colombia y Argentina: una perspectiva comparada

Yules Alejandro Espinosa Blanco

Universidad Nacional de Colombia
Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI)
Maestría en Estudios Políticos
Bogotá, Colombia
2012

Masificación y control de la educación legal en Colombia y Argentina: una perspectiva comparada

Yules Alejandro Espinosa Blanco

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Estudios Políticos

Director:
Ph. D. MAURICIO GARCÍA VILLEGAS

Grupo de investigación:
Democracia, nación y guerra

Universidad Nacional de Colombia
Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI)
Maestría en Estudios Políticos
Bogotá, Colombia
2012

*La palabra involucra y lleva al compromiso.
Y ese compromiso es un pacto,
una realidad por construir.*

Yules Alejandro

A mis padres

Al amor de mi vida presente

Resumen

El presente trabajo realiza una aproximación comparativa sobre las condiciones de ingreso y acceso a la educación jurídica y a la universidad en Colombia y Argentina. Para ello se toman como punto de partida las tendencias de la educación superior en América Latina. Se busca reconocer y analizar los procesos de reforma de la educación superior, el fenómeno de masificación, el control y la regulación del ingreso y acceso a la educación jurídica, así como la incidencia de dichos procesos sobre los programas de Derecho.

Palabras clave: educación jurídica, universidad, educación superior, masificación, reforma universitaria, acceso, ingreso.

Abstract

The present study aims to formulate a comparative approach to the issue of the conditions of admission and access to university and legal education in Colombia and Argentina. Therefore, it is proposed to recognize and analyze the reform processes of higher education, the phenomenon of massification, the control and regulation of admission and access to legal education as well as the influence of such processes in the law study programs.

Keywords: judicial education, university, higher education, massification, university reform, access, admission.

Contenido

Introducción:	1
Crisis de la educación legal en América Latina	1
Capítulo 1: Neoliberalismo de Estado y educación jurídica	7
1.1 Masificación de la educación superior	10
1.1.1. Masificación vs democratización	13
1.2. Incidencia de los Procesos de Calidad y control sobre la educación superior y la educación jurídica.....	16
Capítulo 2: Educación jurídica en América Latina	21
2.1 Estudios sobre educación jurídica en América Latina	21
2.2. Masificación de la educación jurídica	24
Capítulo 3: Perspectiva comparada: transformación en la universidad y educación jurídica	29
3.1. Educación jurídica en Colombia	29
3.1.1. El currículo básico de los programas de Derecho.....	34
3.1.2. Mecanismos de selección de la educación superior y de la educación jurídica.....	36
3.1.3. Filtros de ingreso a la educación jurídica	38
3.1.4. Control sobre la profesión jurídica en Colombia	44
3.2.1. Educación superior y educación jurídica	47
3.2.2. Condiciones de funcionamiento	51
3.2.3. Sistemas de admisión universitaria	54
3.3. Currículo básico de los programas de Derecho en Argentina	60
3.4. Control al ejercicio de la profesión jurídica en Argentina	67
Conclusiones	73
Bibliografía	91

Lista de gráficos

Pág.

- Gráfico 1-1:** Matrícula de educación terciaria por región 1970-2007 . ¡Error! Marcador no definido.11
- Gráfico 1-2:** Total de universidades en América Latina y el Caribe 12
- Gráfico 1-3:** Universidades públicas y privadas en América Latina y el Caribe.....12
- Gráfico 1-4:** Leyes de educación superior en Colombia y Argentina19¡Error! Marcador no definido.

Lista de cuadros

	Pág.
Cuadro 3-1: Número de instituciones públicas y privadas en el Sistema Nacional de Educación Superior Colombiano.....	30
Cuadro 3-2: Número anual de programas de Derecho y afines.....	33
Cuadro 3-3: Resolución 2768 de 2003. Organización curricular básica de los programas de pregrado en Derecho.....	35
Cuadro 3-4: Requisitos de ingreso a la educación superior en Colombia.....	41
Cuadro 3-5: Modelos de selección de ingreso a la educación superior en Colombia.....	41
Cuadro 3-6 Requisitos universitarios para obtener título profesional de abogado.....	46
Cuadro 3-7: Instituciones universitarias según sector de gestión	48
Cuadro 3-8: Total de Estudiantes, nuevos inscritos y egresados de títulos de pregrado y grado por sexo. Año 2009.....	49
Cuadro 3-9: Sistema de acreditación y evaluación en Argentina.....	52
Cuadro 3-10: Sistemas de selección e ingreso a la educación universitaria Argentina.....	56
Cuadro 3-11: Modelos de acceso a la educación superior Argentina.....	57

Cuadro 3-12: Estudiantes de derecho, nuevos inscritos de y egresados de abogacía.....	57
Cuadro 3-13: Ciclo profesional común.....	62
Cuadro 4-1: Comparativo Sistemas universitario argentino y colombiano.....	75
Cuadro 4-2: Sistemas de evaluación, control y acreditación de la calidad de la educación superior.....	76
Cuadro 4-3: Requisitos comparativos de ingreso a la educación superior.....	80
Cuadro 4-4: Sistemas de selección e ingreso a la educación universitaria argentina.....	81
Cuadro 4-5: Modelos de selección e ingreso a la educación superior colombiana.....	82
Cuadro 4-6: Comparación de currículos de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Colombia.....	84
Cuadro 4-7: Control a la profesión jurídica Argentina y Colombia.....	87

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1-1: Histórico de matrícula y nuevos cupos en educación superior 2002-2010.....**Error! Marcador no definido.**

Introducción:

Crisis de la educación legal en América Latina

Durante los últimos 30 años se han dado numerosos debates en torno a la crisis de la educación jurídica en el continente. Estos debates han sido ambientados en el marco del proceso de transformación del Estado y sus instituciones. Las reformas y los nuevos pactos constitucionales en la región durante los años noventa, las reformas a los sistemas de justicia y el cuestionamiento sobre el papel de los abogados en la construcción de las instituciones y la democracia han generado reacciones en torno al papel de la educación legal y su desarrollo en la universidad.

Esta crisis puede ser vista desde dos puntos de vista, los cuales pueden ser expresados por un número heterogéneo de integrantes de la profesión jurídica: litigantes, funcionarios de la administración de justicia y abogados vinculados a la administración pública y del Estado, docentes universitarios y estudiantes.

En primer lugar, una de las caras de la crisis se refleja en aquellos sectores sociales o profesionales en los cuales los procesos de transformación del Derecho y de la educación jurídica se han distanciado de una educación clásica, es decir, una disciplina reputada por el estatus y el reconocimiento social, constituida sobre la base de un acuerdo social que daba a la educación jurídica un carácter de selección e identificación con una élite social.

Esta apreciación puede tener resonancia en otros sectores profesionales, donde disciplinas como contaduría, economía, sociología y administración de empresas han comenzado a ocupar los espacios de poder y control que solían ser ocupados antes por la abogacía. Es necesario mencionar aquí que, en el marco de esta percepción se produce de manera paralela la crisis del sistema educativo, del Estado y de la administración de justicia, en un periodo histórico signado por profundas transformaciones sociales, económicas y políticas en el continente.

Por otro lado, los cambios en torno al papel de los abogados en una sociedad inmersa en un contexto de nuevas relaciones de mercado¹, producción de conocimiento, innovación

¹ Los requerimientos del mundo de los negocios, en cuanto a la implementación de conocimientos prácticos en torno a la economía; la participación empresarial en un mercado global competitivo; la representación de compañías nacionales o multinacionales con negocios en ultramar; etc., todos los anteriores, factores que también se aplican a la realidad latinoamericana, en la cual se

tecnológica y científica, y bajo la influencia de instituciones internacionales de orden económico, político y jurídico han reconfigurado un nuevo orden global y social, generando la ruptura de antiguos paradigmas de la educación tradicional, el Estado y el Derecho. La crisis también puede ser asumida como el componente principal de un discurso, que, a partir de una diagnosis de la crisis, propugna por la adopción de cambios en las estructuras educativas, jurídicas y sociales contemporáneas.

En la universidad se plantea una crisis de la educación legal a partir de diversas aproximaciones. Por un lado, existe una corriente que desea hacer del Derecho una disciplina científica y rigurosa, la cual señala a la educación tradicional del Derecho como responsable de las limitaciones del mismo y de sus profesionales, en la transformación social de América Latina (Montoya s.f., 39). Se acusa a la educación tradicional del Derecho por su relativa incapacidad en fomentar debates de interés público como la justicia social, la paz, o la superación de las profundas brechas y desigualdades sociales, sembrando un manto de ilegitimidad sobre el Derecho, la educación legal, la profesión, sus comunidades académicas, y la universidad como contexto en el cual se forman los abogados.

Sin embargo, aunque la educación jurídica se encuentra sometida a la vigilancia y regulación del Estado, y pese a la realización de continuos diagnósticos que evidencian la crisis del Derecho y de la educación jurídica, en un marco de inestabilidad institucional del Estado, el cambio de una educación tradicional se ha dado tenuemente y, en algunos casos, de manera progresiva, debido a la incidencia de la masificación de la educación superior, el control y regulación estatal a través de las reformas universitarias impulsadas por los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior en las estructuras educativas donde se forman los abogados. De esta compleja relación se desprende la conformación de mecanismos y dispositivos de acceso y egreso a de la educación jurídica. Por esto, la universidad, las facultades de Derecho, y su relación con el Estado, la sociedad, y, en definitiva, la educación jurídica, son objeto del análisis de esta investigación.

Universidad como contexto de la educación jurídica

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, Estado y universidad han sufrido importantes cambios a partir del desarrollo y la profundización del proceso de globalización y su interacción con las realidades nacionales y locales. Para el caso de la educación, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior² en el siglo XXI: Visión y Acción, promulgada en París en 1998, formuló un diagnóstico del desarrollo de esta institución:

aprecia una oferta de educación legal que promueve un perfil profesional direccionado hacia los negocios privados (Friedman citado por Pérez y Torres 2006, pág. 394).

² La Declaración Mundial de Educación Superior es un documento expedido en el marco del Sistema Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y aprobado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Esta conferencia es convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y contó con la participación de 182 Estados partes de la ONU, investigadores, Organizaciones no Gubernamentales, entre otros.

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico.

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen (...)

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante (...)³. (Negrilla añadida)

A diez años de haberse realizado esta conferencia, las tendencias identificadas se han profundizado y plantean retos constantes en el desarrollo de una educación superior que contribuya de manera eficaz a la construcción de un orden social justo y equitativo, tal como se formula la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada, también en París, en el 2009.

Esta última conferencia aporta elementos para la comprensión de la universidad y su proceso de transformación en la globalización, formulando nueve elementos de análisis para comprender la universidad de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI:

- Masificación
- Desigualdad en el acceso y desequilibrio social
- Movilidad estudiantil sur-norte
- Reforma Plan de Estudio y transformación currículos
- Calidad y necesidad de normalización del proceso educativo

³ Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París. 9 de octubre de 1998.

- Financiación y naturaleza pública o privada de la universidad
- Papel docente
- Investigación
- TICS y redes de conocimiento

Además de estos nueve elementos de análisis, otros autores también han propuesto elementos que permiten aproximarse al estudio de la nueva universidad del siglo XX, incorporando aspectos que, además de lo ya planteado, complejizan la comprensión de la transformación de la educación superior en América Latina.

En este sentido, López Segrera (2003) formula cinco componentes de análisis:

1) El cambio en la organización del trabajo y nuevos roles profesionales y laborales ha generado la necesidad de elevar los niveles educativos para preparar una fuerza de trabajo más calificada y capaz de producir con técnicas sofisticadas para competir en el mercado mundial.

2) El aumento de la calidad y nivel de los sistemas educativos a nivel internacional, lo que acarrea transformaciones fundamentales en los currículos y la adopción de programas de bilingüismo para el manejo de las tecnologías.

3) Virtualización de la educación, como elemento que permite expandir la educación superior con un menor costo.

4) La transformación de la cultura global a partir de los procesos de conformación de redes de información globalizada, de las cuales están excluidas diversas comunidades, las cuales se han expresado en los movimientos sociales de antineoliberalismo y antiglobalización.

5) La adopción por parte del Estado y de la universidad del modelo económico neoliberal.

Estas tendencias de transformación de la educación superior se expresan en América Latina con características similares y otras muy particulares, las cuales, en conjunto, permiten construir caracterizaciones, desarrollando procesos inéditos para las instituciones de educación, las facultades Derecho y sus profesionales. Es necesario considerar el proceso de masificación como uno de los fenómenos nucleares de la transformación de la educación superior y de la educación jurídica en América Latina.

La diversificación de la oferta y la demanda educativa ha diluido las estructuras profesionales tradicionales, disgregando la agremiación profesional, transformado de manera sustancial las formas, procedimientos y contenidos que caracterizaban la educación jurídica. El análisis de la masificación permite abordar, de manera transversal, fenómenos concomitantes que inciden en la universidad, las facultades, y el Derecho como disciplina propia de la educación jurídica.

Se puede afirmar que, en el marco de un proceso de reforma neoliberal en el Estado, la educación, la ampliación de cobertura y el aumento de la oferta de programas de Derecho agenciada por la iniciativa privada con criterios de lucro, ha generado efectos como: 1) un proceso de diversificación y estratificación de la oferta educativa jurídica a nivel mundial y, a la vez, de las instituciones de educación superior donde se imparte; 2)

diversificación y estratificación en el acceso a la educación jurídica; 3) desplazamiento y concentración de la formación de abogados de élite en un reducido sector de universidades de carácter privado; 4) pérdida de prestigio y estatus profesional de algunos sectores profesionales; por lo general, de los egresados de universidades con bajo reconocimiento social; 5) diversificación de los roles profesionales de los abogados y pauperización de algunos sectores profesionales; y 6) diversificación de las redes informales de poder constituidas por los abogados.

En conjunto, los anteriores elementos han constituido un fuerte factor de disgregación profesional, ya que intervienen directamente en la cultura y educación jurídicas de los abogados. Por tal razón, el análisis de los filtros de entrada y salida en la educación jurídica en Colombia, desde una perspectiva comparada con Argentina, permitirá comprender las diferentes formas de asumir los fenómenos anteriormente descritos.

La presente investigación realiza una breve reseña sobre algunas de las aproximaciones teóricas que han abordado el estudio de la educación jurídica en Latinoamérica, para, apoyándose en éstas, comprender la educación jurídica más allá del simple procedimiento enseñanza-aprendizaje. Se busca analizar los procesos particulares a partir del estudio de cambios institucionales y la transformación legislativa en el campo de la educación superior y la educación jurídica.

Para lograr lo anterior, es imprescindible el uso de parámetros de perspectiva y proporción extraídos de casos comparables. Para el caso objeto de estudio, se realizará un análisis a los filtros de entrada y de salida en la educación jurídica en Colombia y Argentina.

El proceso comparativo abarcará, igualmente, el panorama del proceso de masificación de la educación superior y la educación legal en los países objeto de estudio, tomando en cuenta algunos de los estudios comparados sobre educación superior preexistentes, los cuales permiten encontrar similitudes y diferencias institucionales dentro de las complejidades que marcan su desarrollo en los últimos veinticinco años (Courard, 1993, 9).

El presente estudio es de carácter documental, descriptivo y analítico, el mismo se circunscribe a la realidad de América Latina y los países objeto de estudio, buscando un nivel de análisis e interpretación de la información obtenida a partir de una revisión documental. Cabe anotar en este punto que la recuperación de documentos se realizó a partir de la consulta bibliográfica de literatura especializada, así como de las principales páginas web institucionales de universidades, ministerios de educación, centros de investigación, entidades e instituciones de acreditación, así como de documentación normativa.

Capítulo 1: Neoliberalismo de Estado y educación jurídica

El proceso de masificación de la educación superior está estrechamente ligado con la incorporación del modelo neoliberal en la configuración del Estado y de las relaciones sociales que éste tiene a su cargo. Se trata de una filosofía política que reestructura las dinámicas institucionales en las esferas pública y privada de los individuos, como lo señalan William Ospina y Zygmunt Bauman (2004, 232), se hace referencia a la cuestión política de la vida ciudadana, en tanto beneficiaria de servicios sociales administrados o regulados por el Estado, así como de esta institución en sí misma, ante la educación superior y la educación jurídica.

Este trabajo sostiene que el neoliberalismo constituye un contexto favorable para la enorme expansión de la oferta educativa terciaria⁴, debido a que el propósito neoliberal con respecto a la educación superior se traduce en la ampliación de los mercados a través del fortalecimiento de la demanda, con una política de subsidios y de crédito para los sectores sociales menos favorecidos, proceso apoyado por la regulación de la oferta educativa pública y privada. Esto implica que el Estado se despoja de su dimensión productiva para esforzarse en dinamizar el consumo de tales servicios, financiando a quienes no tienen como pagarlos.

La reforma a los sistemas y modelos universitarios, en torno a la transformación del papel del Estado en su relación con la sociedad y el modelo económico, han transformado de manera definitiva a la universidad y con ello a la educación jurídica. La transformación de las dimensiones de la oferta de educación jurídica en el marco de un proceso de masificación de la educación superior, ha generado fenómenos conocidos de diversificación de la oferta de currículos, perfiles profesionales, orientación ideológica, ha modificando los contextos curriculares y contenidos programáticos impartidos en un contexto de autonomía universitaria.

⁴ Educación terciaria es una expresión ampliamente usada para referirse a la educación superior, ya que se considera que la educación primaria corresponde a la educación elemental de 1 a 5 grado, y la educación secundaria equivale a un nivel de educación media. De esta manera, se identifica a la educación superior como educación postsecundaria o como educación superior propia de instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias, como lo reconoce en Colombia la Ley 30 de 1992 o Ley de educación superior. Esta caracterización guarda elementos similares con otros sistemas educativos en América Latina.

Como lo señala García, (2010,17) para el caso colombiano, el aumento de la oferta conlleva tres características a) un aumento esencialmente privado, b) una importante expansión regional, y c) una incidencia negativa en la calidad de la educación superior. La expresión de estos fenómenos obedece a una desnaturalización de las funciones del Estado (García, 2010 18) el cual tiene diversas aproximaciones. La comprensión de los fenómenos que inciden en la transformación de la educación jurídica, confluye de forma inevitable por el análisis de los procesos de cambio institucional y normativo del estado y la universidad contemporáneos.

El neoliberalismo también es entendido como una postura política, económica e ideológica de modificación del Estado intervencionista y el Estado benefactor, para dar paso a una nueva estructura del capitalismo “como una respuesta radical, coherente, sistemática y funcional del capitalismo avanzado mundial a las nuevas condiciones de la crisis de hegemonía capitalista: un estado fuerte para mantener el orden y romper la capacidad de los sindicatos y organizaciones sociales y un estado mínimo para la intervención en el mercado y el gasto social. Un Estado fuerte para mantener la estabilidad monetaria, reducir el déficit fiscal, implementar reformas fiscales tendientes a incentivar los agentes económicos privados y, así, lograr sociedades en las que el dinamismo del mercado, la libertad económica y saludable competencia individual constituyan el motor para dinamizar economías saludables” (Valencia 2006)⁵.

Por su parte, Susan Strange plantea que en el marco de la economía neoliberal, la transformación del Estado y la nueva estructura global de la producción “los Estados han perdido control, compartiendo este ejercicio con otros Estados u otras autoridades no estatales, dando como resultado, una atomización en la función de autoridad, que, sin embargo, pretende ser ejercida por otros actores que son objeto de estudio. Esta tendencia se expresa en tres fenómenos, a saber: a) el declive general del poder de la mayoría de los Estados y el aumento de autoridad de los mercados mundiales y de las empresas que en ellos operan, siendo el principal cambio de la economía política en la segunda mitad del siglo XX; b) cambio en la estructura de producción y finanzas; y c) aumento del poder de las multinacionales o transnacionales y sus redes de operación” (Strange 2001).

Estos puntos exponen una dramática transformación de la estructura de producción de la economía mundial, planteando un vuelco en el equilibrio de poder de los Estados a los mercados, haciendo de las empresas transnacionales importantes actores políticos en relación con la sociedad civil. Este proceso encierra una gran paradoja, pues “el Estado ha transferido autoridad a los mercados a través de la implementación de políticas públicas” (Strange 2001); en este sentido se expresa el uso del Derecho, o de la norma jurídica, en un proceso de desregulación de la actividad estatal, dentro de un marco de “juridización” de la vida pública y privada de los ciudadanos.

⁵ Véase Anderson, Perry (1998). *Qué es el neoliberalismo*. Bogotá: Editorial El Tiempo presente.

La pérdida de legitimidad de la universidad se produce por el desvanecimiento de su proyecto político, ideológico y científico, en el marco del proceso de transformación del Estado moderno y de la sociedad contemporánea a partir del influjo de las revoluciones de las tecnologías de informática y comunicación (TIC's) y la disputa global en pro y en contra de la hegemonía de un proyecto neoliberal global (Rodríguez 2008, 11).

La tesis de Cesar Rodríguez en torno a la disputa por el Proyecto Global de Estado de Derecho se expresa de la siguiente manera:

Los orígenes y la evolución del EGD (Estado Global del Derecho) han sido marcados por dos proyectos transnacionales ideológicos y políticos que, aunque coinciden en el tiempo y comparten un interés esencial en la difusión del ED (Estado de Derecho), promueven concepciones diferentes del mismo. Por un lado el proyecto neoliberal global ha efectuado una inversión sin precedentes en la reforma judicial y el ED, a través de algunas agencias promotoras de la liberalización económica en el mundo como la USAID, el Banco Mundial y en América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La atención principal que se le presta al neoliberalismo a las instituciones que contribuyen a mejorar el funcionamiento del mercado se ha traducido en la aceptación de la difusión de la versión ligera del ED en todo el mundo desde los años ochenta. De hecho, después del "giro institucional" que adoptó el consenso de Washington a mediados de los noventa frente al fracaso de la terapia de choque neoliberal que había impuesto antes en América Latina y Asia, ésta concepción ligera del ED se ha convertido en un elemento fundamental de la teoría y práctica de ese proyecto (...) Por otro, se ha desarrollado un proyecto transnacional, igual de ambicioso, que ha adoptado una combinación de las versiones ligera y densa del ED y que vive en tensión con el proyecto neoliberal. A éste lo llamo el *Proyecto Neoconstitucional Global* (...) el cual tiene raíces históricas en el movimiento de los derechos humanos y se incorporó en las Constituciones con generosas declaraciones de derechos y mecanismos de control constitucional que proliferaron en toda América Latina desde los ochenta, es decir, al mismo tiempo que lo hicieron las reformas neoliberales. (Rodríguez 2008, 18-19)

Así las cosas, la deslegitimación de algunas estructuras sociales se da en el marco de la crisis del Estado contemporáneo, que se debate entre proyectos políticos hegemónicos. Sin duda, frente al derecho a la educación, el tránsito del Estado y sus instituciones al neoliberalismo ha transformado de manera definitiva su relación en la sociedad contemporánea con los sistemas educativos en América Latina, la universidad, y por ende, con la educación jurídica.

La función atribuida a la universidad como dispensadora del poder del saber, dentro de su papel de recontextualización y producción de saberes científicos y técnicos, se transforma por el desafío planteado por las centrales de desarrollo tecnológico que producen innovación por fuera del sistema universitario. Por otra parte, la transformación del mundo laboral ha horadado la función de formación de trabajadores especializados en el marco de las profesiones tradicionales, teniendo en cuenta que, cada vez más, los roles profesionales están sujetos más a los trabajos y actividades desempeñadas por la fuerza laboral que a la formación disciplinar. Es decir, interpretando a Sennet (2009, 327), la explosión que experimenta el campo del conocimiento y la información, sumado a una mayor movilidad laboral, genera un debilitamiento de la estructura social de las carreras y profesiones, lo que repercute directamente sobre las instituciones de educación superior. En este sentido, cada vez más, las empresas desarrollan procesos de formación interna, que fortalecen las competencias y habilidades propias del quehacer

corporativo, afinando los procesos de desarrollo y ejecución de sus fines y objetivos, prescindiendo, en algunos casos, de certificaciones provenientes del sistema de educación superior.

Dos de los fines principales de la actividad universitaria a) la búsqueda, producción y transmisión de saber; y b) la formación de una competencia profesional determinada, no se desarrollan de manera armónica en la universidad (Botero 1992, 39). Las tensiones producidas entre el mercado laboral y los sistemas de educación superior son asumidas por los trabajadores y profesionales quienes deben afrontar los procesos de disgregación profesional, diversificación de roles profesionales y disminución de recompensas o remuneración, en un contexto de masificación de la educación superior el cual es acusado de generar saturación profesional.

A su vez, la tensión entre especialización y tecnificación de los estudios de pregrado en derecho, y la realidad del mercado laboral, debe ser asumida por los profesionales del Derecho, acrecentando el proceso de disgregación profesional, reduciendo las expectativas económicas de recompensa en retorno a la inversión realizada en los estudios jurídicos, generando frustración en los profesionales del derecho que no logran una inserción laboral, acrecentando la percepción de crisis de la profesión jurídica.

La presión ejercida sobre la universidad para su transformación ha provocado un proceso de constante tensión sobre los objetivos trazados para su desarrollo institucional que afecta factores tales como: a) investigación, b) enseñanza y c) prestación de servicios, también conocidos como: investigación, docencia y extensión. Estos procesos han sufrido un desarrollo utilitario de su función productiva, haciendo de las políticas universitarias una explosión de fines abstractos, dentro de una multiplicidad de funciones que resultan, en ocasiones, contradictorias entre sí (Santos 2012, 227).

Por otra parte, el aumento de las dimensiones de la población universitaria, comprendida por estudiantes, docentes, investigadores, administrativos; la complejización de los procesos de investigación y ampliación de las áreas de investigación; la expansión de la docencia, la extensión universitaria y su correspondiente presencia en nuevos espacios geográficos; la consecuente proliferación y aumento de la oferta de instituciones de educación superior; han traído consigo una nueva dimensión de la universidad contemporánea. En este panorama, es posible afirmar que la educación jurídica se encuentra ligada de manera inescindible a los cambios en los procesos de investigación, docencia y prestación de servicios, transformando los roles tradicionales de una educación jurídica que se caracterizó por su caracterización por su renuencia al cambio.

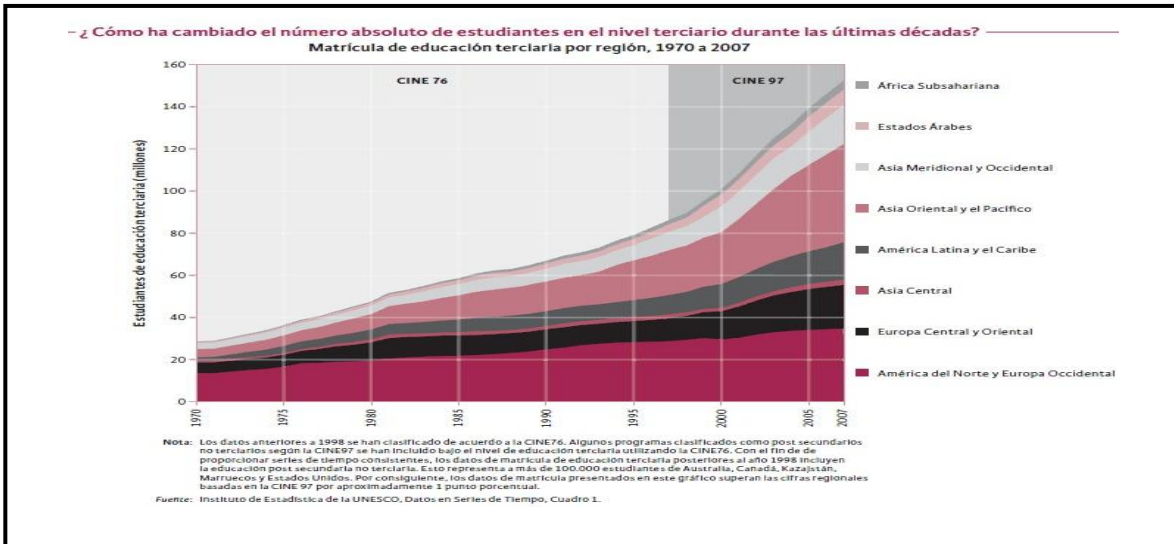
1.1 Masificación de la educación superior

En general, en América Latina se han configurado las condiciones para hacer de la educación superior un promisorio sector de mercado, el cual cuenta con un significativo número de subsectores especializados de consumo de bienes y servicios en continuo desarrollo. Se estima que en los últimos 37 años se quintuplicó el número de estudiantes

de la educación terciaria en el mundo, elevándose el número de estudiantes de 28,6 millones en 1970 a 152,5 millones en 2007; y para el caso de América Latina, el número de estudiantes aumentó diez veces desde 1970, incrementándose a 17.8 millones en 2007 (UNESCO-UIS 2009,11).

Es pertinente señalar que dentro del nivel educativo denominado terciario o educación superior están incluidas las instituciones de educación superior técnica, además de las universidades.

Gráfico 1-1: Matrícula de educación terciaria por región 1970-2007.



Para el caso específico de los países con ingresos medios, la UNESCO señaló que en el 2005 más estudiantes que nunca aspiraban a la educación superior, donde las matrículas para la educación terciaria han aumentado un 77% en el último decenio. Mientras que en los países ricos han aumentado un 43% (UNESCO-OCDE 2005). El aumento de la demanda en los países de ingreso medio obedece a las políticas de fomento y ampliación de la cobertura de la educación básica y media, lo que incrementa los contingentes de egresados que aspiran a la educación superior.

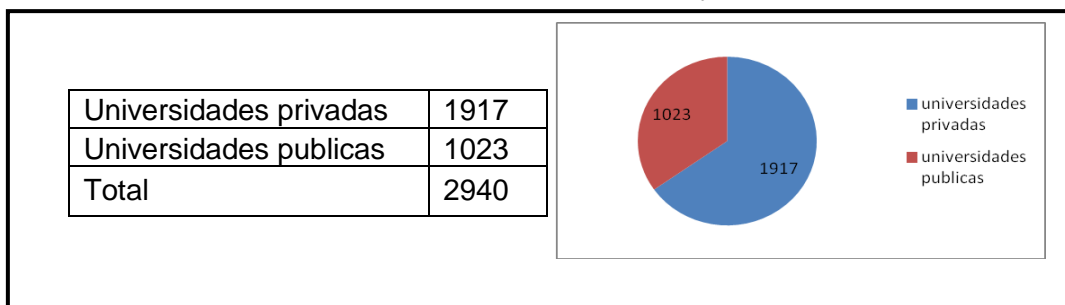
El proceso de masificación de la educación jurídica en los países objeto de estudio, Colombia y Argentina, se ha desarrollado de manera concomitante con el establecimiento de reformas y medidas de orden constitucional y jurídico para el establecimiento de un sistema educativo masificado, lo que ha producido una profunda dinámica de cambio cuantitativo en la expansión de la educación superior. Argentina, Brasil y México cuentan con lo que se ha denominado “mega sistemas de educación superior”, pues acogen a más de un millón de estudiantes (García 2003, 18).

Para el caso colombiano, el número de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior sobrepasa la cifra de 1,570.477, para estudiantes matriculados según nivel académico de pregrado y postgrado en el año 2009, como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 1-1: Histórico de matrícula y nuevos cupos en educación superior 2002-2010.

Año	Tasa de cobertura	Matrícula	Nuevos cupos	Tasa de crecimiento anual
2002	24.4%	1.000.148	22.905	2.3%
2003	25.6%	1.050.032	49.884	5.0%
2004	27.0%	1.113.726	63.694	6.1%
2005	28.4%	1.196.690	82.964	7.4%
2006	30.0%	1.281.681	84.991	7.1%
2007	31.7%	1.363.185	81.504	6.4%
2008	34.1%	1.487.186	124.001	9.1%
2009	35.3%	1.570.447	83.261	5.6%
2010*	37.1%	1.670.990	100.543	6.4%

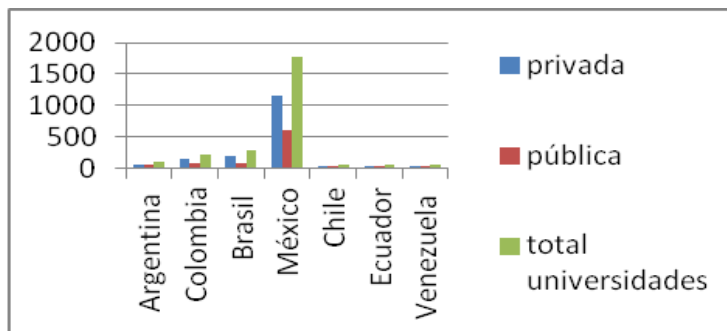
Cifras proyectadas - Fuente: MEN – SNIES (2012)

Gráfico 1-2: Total de universidades en América Latina y el Caribe.

Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), Buenos Aires, 2002 (Didriksson 2008, 33).

Gráfico 1-3: Universidades públicas y privadas en América Latina y el Caribe.

País	Privada	Pública	Total universidades
Argentina	44	55	99
Colombia	137	73	210
Brasil	190	86	276
México	1159	616	1775
Chile	38	25	63
Ecuador	37	28	65
Venezuela	27	22	49



Fuente: Didriksson (2008).

1.1.1. Masificación vs democratización

Como lo anota Didriksson, en este contexto de masificación de la oferta de educación superior, el Estado y la universidad han avanzado en la formulación de reformas a sus sistemas de educación superior en los siguientes renglones fundamentales:

- a) Cambio en el modelo de financiamiento.
- b) Implementación de sistemas de evaluación de la calidad en relación con el sector productivo.
- c) Incremento en la oferta de estudios de postgrado y surgimiento de programas de educación superior virtual.
- d) Apertura a los procesos de globalización en el marco de la firma de acuerdos económicos de integración (TLC) y políticas de integración de la educación superior.

El proceso de cambio de la universidad y los Sistemas de Educación Superior (SES) en América Latina están acompañados de un permanente proceso de reforma institucional, el cual debe entenderse, prioritariamente, como un cambio político, y, secundariamente, técnico (Puyana y Serrano 2000, 18), todo lo anterior, en el marco de una transformación del Estado y la sociedad contemporánea, que plantee la educación y la escuela como objeto de reflexión permanente. En general el cambio político y económico de las estructuras económicas y políticas del Estado, fue asumido de manera diferencial o desigual por diferentes actores del poder. En el debate por la apropiación del Estado las instituciones asociadas con el derecho –facultades de derecho y las cortes –fueron extremadamente endebles y marginales en las contiendas por el poder del Estado (Dezalay y Gardth 2002, 72).

Es así que “en el siglo XX, cuando el sistema educativo está ya configurado y la educación es un derecho fundamental que impone obligaciones y deberes a Estado y ciudadanos, surge el campo de la política pública y una reflexión más sistemática sobre las tendencias del desarrollo del sistema educativo, el funcionamiento de las instituciones escolares y los procesos de transformación y cambio en los dos niveles (Puyana y Serrano 2000, 25).

Este proceso de cambio plantea, en todo sentido, una nueva universidad, que afecta de manera directa el sentido con el cual las comunidades académicas desarrollan sus actividades, cuestionando fuertemente el proceso de educación tradicional. Se plantea que actualmente nos encontramos en una fase en la cual, la universidad hace frente al fenómeno de la diversificación de la oferta y demanda de educación superior, acompañada de una fuerte disminución de los niveles académicos y de calidad (Altbach 2009).

Una de las dificultades del proceso de transformación es la conjunción entre lo político y lo económico-financiero frente a la cuestión educativa, lo cual ha traído una revolución conceptual que ha afectado y transformado los fines de la universidad y de la academia.

El proyecto moderno universitario, consistente en el desarrollo de la ciencia la técnica y la tecnología como claves para la industrialización nacional⁶, se ha transformado por la variación en el pacto social entre Estado contemporáneo y sociedad, en tanto se acentúan las distancias entre la actividad universitaria y los requerimientos sociales. Las universidades latinoamericanas permanecen sin haber adquirido una autocomprensión de su misión, “sin un proyecto y sin una modalidad de incidir en el desarrollo nacional”. Se vislumbra el predominio de una universidad tecnocrática, neoliberal o mercantil, la cual ha sido cuestionada por implementar una suerte de capitalismo académico. Este nuevo devenir obliga a la redefinición de servicio educativo público o privado, investigación, docencia y extensión en un contexto de privación económica (García 2003, 19).

En esta lectura de la realidad de la educación superior, agencias internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial impulsaron desde diferentes enfoques el discurso de la “reforma” o “agenda de transformación” a comienzos de los años noventa. De esta manera, “sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación fueron implementados a nivel nacional en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México. Mientras Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba priorizaron los sistemas de evaluación en primer término, Chile y Colombia priorizaron la acreditación. En algunos de estos países las reformas estuvieron acompañadas por cambios en las leyes de educación superior, como fue el caso de Chile, Argentina, Brasil y Colombia” (García 2003, 19).

Además, es necesario considerar que las exigencias a las cuales está sometida la universidad han generado reacciones por parte de Gobiernos y Estados, quienes han buscado plasmar en el proceso legislativo un avance en el control de los fenómenos descritos, hecho que permite ver una síntesis de la reacción de éstos con respecto a las nuevas demandas de la educación.

⁶ Para conocer un panorama de las etapas de la universidad en Colombia véase Hoyos, Guillermo (1999). “El ethos de la universidad”, en *UN Proyecto Público. Debates*. Giomar Dueñez Vargaz, et ál. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, págs. 123-132; véase también Santos, Boaventura de Sousa (2012). “De la idea de universidad a la universidad de ideas”, en *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Segunda edición ampliada. Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad de los Andes, págs. 225-226.

Hoy, la universidad ofrece un proceso de incremento de la oferta educativa, no solo en los grandes núcleos urbanos, lugares en los cuales, por tradición, se ubican las principales universidades y facultades de Derecho. La regionalización de la oferta educativa, es decir, la presencia de las instituciones de educación superior a través de programas de extensión y, particularmente, por el surgimiento de instituciones de educación superior regional, ha mejorado el acceso a los bienes sociales de la cultura y a la formación superior especializada. Además, ha generado nuevas relaciones entre la sociedad, lo urbano y lo rural, atendiendo dinámicas sociales y políticas que aún están por ser analizadas.

Este fenómeno es inescindible con la proliferación y aumento de las facultades de derecho, generando una fuerte tensión entre las instituciones que tradicionalmente se identificaron con una educación jurídica. Aparentemente, se desarrolló un desplazamiento de las redes informales de producción de poder a la cual se vinculaban los profesionales del derecho en relación de pertenencia a una élite social, política y económica. Así lo afirma Pérez Perdomo cuando plantea que “La actividad política afectó especialmente a las grandes universidades públicas de las capitales, que eran las principales formadoras de élite política. Esto contribuyó al nacimiento o al crecimiento de universidades privadas, pues los estudiantes deseosos de un curso de estudios más continuo y con posibilidad de pago migraron a las escuelas privadas” (Perdomo 2004, 184).

A estas condiciones “adhiera la excesiva cantidad de facultades de Derecho, que se puede relacionar con una ampliación de la cobertura de la educación legal; el predominio de criterios de lucro en el desarrollo de la actividad educativa; el imperio de un modelo neoliberal fundado en la ley de la oferta y la demanda de cupos educativos y su comprobada ineficacia, dada la falta de cupos en las mejores instituciones, además de las limitaciones en los costos a sufragar por concepto de matrículas, lo que redundaba en una reducida oferta de calidad combinada con una demanda extensa sin capacidad de compra” (Silva 2001, 45).

Sin duda, la apertura de la educación jurídica a nuevos sectores sociales y poblacionales en pugna por un ascenso social a través de la estructura educativa, permitió la adquisición de títulos de idoneidad profesional a funcionarios del Estado y la administración de justicia que buscaban mejorar su condición salarial. Y es una perspectiva de consolidación institucional puede apreciarse como un proceso de democratización de la educación al propiciar el aumento de estudiantes y egresados de diferentes condiciones sociales como lo afirma Perdomo el incremento del número de estudiantes es la expresión de un cambio mucho más profundo: la *democratización de la educación*, es decir, el acceso de grupos y capas sociales que en el pasado estaban excluidas de la educación universitaria (2004, 182).

Sin embargo, la inequidad de las estructuras educativas enunciadas, es consistente con una dispar distribución de la riqueza, lo que hace de América latina una de las sociedades más desiguales, como es reseñado en el informe de Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina (Sverdlick et, al. 2005). Así, la masificación en el acceso y demanda de la educación superior y educación jurídica no puede ser asumida como una democratización de la educación, teniendo en cuenta que aún no existen niveles óptimos de cobertura de la demanda en términos de mejora de las enormes brechas sociales e inequidades. En este sentido es posible hablar de una tendencia a la ampliación de cobertura de la educación.

En este contexto, la masificación de la demanda y el acceso a la educación superior exigió de las universidades y del Estado el establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la oferta pública y privada a través de: a) establecimiento y mejoramiento de sistemas de información; b) indicadores de desempeño; c) acreditación de programas, y d) evaluación de unidades e instituciones (Brunner 2002, 2).

Este panorama nos ubica en un espacio comparativo sobre los desarrollos normativos que implementarían los Estados para controlar fundamentalmente las manifestaciones más inquietantes del proceso de masificación de la educación superior, tema que será analizado en el siguiente acápite.

1.2. Incidencia de los Procesos de Calidad y control sobre la educación superior y la educación jurídica.

La educación jurídica tiene una relación inescindible con la universidad como contexto donde se ha desarrollado la disciplina, como centro de poder que reúne una comunidad o núcleo de profesionales en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. Y es un anclaje fuerte de las facultades de derecho con otras instituciones del Estado.

En algunos centros universitarios se han concentrado las élites jurídicas en relación con su condición de élite social o económica. Así, el “derecho y la educación jurídica sirvieron para mantener juntos variados segmentos de la élite gobernantes. En segundo lugar, el derecho y la educación jurídica suministraron los medios para el intercambio, la conversión y la reproducción del capital social de las familias dominantes. En tercer lugar, el derecho facilitó un idioma de autoridad que legitimó el control sobre el aparato estatal” (Dezalay y Garth 2002, 45).

De ésta manera la universidad logró consolidar y proyectar la disciplina del derecho como un saber técnico-científico especializado que asumió la formalidad de sus estatutos epistemológicos en marco institucional de la universidad. Así, la interrelación de la transformación de la educación jurídica se ha dado de manera sustancial, de la mano de la reforma universitaria. La comprensión de los procesos de reforma a las facultades de derecho y los programas académicos y currículos, debe transitar por el análisis del impacto de los proceso de flexibilidad curricular, evaluación y acreditación de la educación superior, conceptos que, traducidos en dispositivos de control sobre la educación jurídica, han cambiado el panorama del derecho como disciplina y como ejercicio de enseñanza aprendizaje.

En América Latina se han implementado procesos de aseguramiento de la calidad, como procedimientos de evaluación y acreditación institucional, que buscan dar garantías a la sociedad sobre condiciones administrativas, académicas y científicas del desarrollo de la educación. Tales procesos se dieron en un contexto de crisis fiscales en donde el gasto

en educación superior adquiriría un significado relevante en economías como las latinoamericanas, afectadas por las dificultades fiscales, frente a una demanda creciente de acceso a la educación superior (Díaz 2005,).

El objetivo de los sistemas de acreditación, es realizar seguimiento y valoración a un proceso de descentralización de la oferta de educación superior, permitiendo el libre emprendimiento de la iniciativa privada, implementando un proceso de seguimiento de las condiciones de calidad que estimulen la generación de mecanismos competitivos en el interior de los sistemas de evaluación.

Este proceso da como resultado el surgimiento de un Estado evaluador (Barreyro 2006), que mide el proceso educativo con base en un sistema de resultado y productos. Santos, plantea que el rápido tránsito del Estado de la condición de productor de bienes y servicios (escuelas, enseñanza) a la calidad de comprador de bienes y servicios producidos en el sector privado ha generado una crisis de legitimidad y de hegemonía en las funciones universitarias. En tal sentido, la universidad, enfrentada a un contexto de restricción económica en el desmonte del Estado-providencia y el deterioro progresivo de las políticas sociales, ha sufrido recortes presupuestales (más o menos significativos) en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades, obligándola a enfrentarse en competencia con universidades privadas, fuertemente financiadas por el Estado.

Esta política genera tres efectos fundamentales en la vida de la universidad, “porque son selectivos, alteran las posiciones relativas de las diferentes áreas del saber universitario y de las facultades, departamentos y unidades donde son investigadas y/o enseñadas y, con esto, desestructuran las relaciones de poder en que se basa la estabilidad institucional. Porque están siempre acompañados del discurso de la productividad, obligan a la universidad a cuestionarse en términos que le son poco familiares y a someterse a criterios de evaluación que tienden a dar de su producto, cualquiera que este sea, una evaluación negativa. Por último, los recortes tienden a inducir a la universidad a buscar medios alternativos de financiación para lo cual se auxilian de un discurso aparentemente contradictorio que resalta simultáneamente la autonomía de la universidad y su responsabilidad social” (Santos 2012, 261).

En síntesis, los factores señalados, sumados a la desaceleración de la productividad industrial, llevaron a la universidad y su aparato de investigación científica y tecnológica a luchar por la productividad industrial, buscando una participación en los beneficios financieros, los cuales se encuentran sujetos a criterios de rentabilidad e inversión propios de la industria. Estos criterios generaron presión convergente con los recortes presupuestales en torno a la evaluación del desempeño de la universidad, ocasionando, como efecto institucional, un avance conducente al desarrollo de una evaluación del desempeño en la universidad de Occidente.

Para Díaz Barriga, es necesario considerar la evaluación como una práctica educativa y social que se desarrolló de manera inicial en los países sajones, planteando para América Latina el establecimiento de un esquema diverso de verificación y evaluación de la calidad de la educación superior. En primer lugar, se realiza una evaluación institucional, practicada sobre instituciones de educación superior; un proceso de evaluación y acreditación de programas; y una evaluación de actores de la educación (investigadores, docentes y estudiantes) (Díaz 2005, 2).

Para América Latina, el desarrollo de dispositivos de control a la gestión universitaria se puede interpretar como un tema de orden político en torno a la autonomía universitaria y la búsqueda de reformar los sistemas educativos. El condicionamiento en la otorgación de recursos, seguimiento y control por parte del Estado a los procesos administrativos y académicos a través del discurso de la calidad, ha configurado un complejo sistema de evaluación que aterriza sus postulados en una serie de indicadores que, en la mayoría de los casos, solo muestran la capacidad institucional de responder al incremento de cifras y estadísticas de tales indicadores.

En este sentido, la política privatizadora y de descentralización puesta en marcha en la década de los noventa dio paso en América Latina a la implementación de sistemas de acreditación y calidad para las instituciones públicas y privadas de educación superior.

Este proceso, traducido ahora en tendencia a nivel mundial, ha permitido unificar algunos criterios de aproximación al proceso de evaluación y acreditación, a partir de tres ejes fundamentales que se identifican en cada país objeto de estudio: a) evaluación institucional; b) evaluación a los programas; y c) evaluación a los actores universitarios (estudiantes, docentes, investigadores), los cuales aportan datos significativos para el proceso de evaluación y formulación de política pública.

Estas políticas han adquirido concreción a partir de la definición de ciertos indicadores que apuntan a un seguimiento a las instituciones, y sus actores; número de doctores, número de publicaciones, número de graduados, número de egresados, tasa de eficiencia terminal, número de egresados que obtiene empleo, número de volúmenes de consulta en bibliotecas, etc. (Díaz 2005, 1).

Esta calidad de lo formal posee dificultades para reconocer la calidad de los procesos académicos. Amplias controversias se han presentado por su implementación; algunos académicos consideran que a través de la evaluación se promueven tendencias disciplinares o profesionales. Para la educación jurídica esta puede apreciarse en la tecnificación de los estudios de pregrado, a partir de la una especialización de los perfiles profesionales ofrecidos por las facultades de derecho.

Igualmente, se ha considerado como un instrumento lesivo para la autonomía universitaria por establecer marcos de regulación externos a las comunidades académicas. Algunos de estos argumentos se han expuesto por parte sectores universitarios organizados, los cuales han sido críticos de la implementación de los sistemas de evaluación y acreditación por considerarlos contrarios a los intereses nacionales, sociales y universitarios.

En palabras de Díaz Barriga “las prácticas de evaluación no están exentas de riesgos, no están exentas de vicios. Difícilmente pueden convertirse en una actividad reguladora de la vida académica y de la vida social cuando no se puede dar cuenta de los procesos cognitivos que se desarrollan en la educación superior. La evaluación no es una panacea para la educación superior, ni tampoco el mecanismo para lograr la calidad de la educación. Así como un reporte clínico no mejora al enfermo, un reporte de evaluación no mejora el desempeño educativo. Es solo restableciendo una dinámica de trabajo pedagógico en el ámbito de la educación superior como se establecerán las condiciones para su mejor desempeño” (Díaz 2005, 16).

Sin embargo, tanto la fuerza de la enunciación normativa, establecida por las políticas públicas de regulación de la educación superior, como la asimilación de estos procedimientos, han generado procesos de transformación de la educación jurídica tradicional en algunos círculos profesionales y académicos. Conceptos como flexibilidad curricular, investigación, crédito académico, e internacionalización, han generado cambios en contextos universitarios de difícil o nula integración con comunidades académicas nacionales o internacionales.

La estandarización de algunos procedimientos ha incidido de manera definitiva en las estructuras de las universidades públicas y privadas, particularmente en los contextos regionales, donde las culturas académicas pueden llegar a estar distantes o ser deficitarias en procesos de internacionalización o de consolidación de comunidades académicas o investigativas.

El incremento de demanda y oferta, la consolidación del mercado de educación superior, así como la transformación de la educación universitaria, pueden comprenderse por la incidencia de las políticas de masificación y de calidad implementadas por los diferentes Estados. Estos sistemas hacen parte de la macroestructura determinante de los modelos y sistemas de educación superior, y, por ende, de la educación jurídica.

Para el caso de los países objeto de estudio, Colombia y Argentina, el proceso de reforma se llevó a cabo con la promulgación de nuevas normas; en Colombia, con la expedición de la Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de educación superior; y en Argentina, tres años más tarde, con la Ley 24521/1995 o Ley de Educación Superior.

Gráfico 1-4: Leyes de educación superior en Colombia y Argentina

Colombia	Argentina
<ul style="list-style-type: none">• Ley 30 de 1992: <i>Por la cual se organiza el servicio público de educación superior</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ley N° 24521/1995 de Educación Superior.

A pesar de la implementación de procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, surgen profundos cuestionamientos al proceso de conformación de esta oferta educativa regional y su incidencia en el desarrollo de currículos, redes profesionales, investigación, extensión.

La oferta y demanda de educación jurídica en los contextos regionales, ubicada en contextos políticos, culturales y sociales, distintos a los grandes centros urbanos donde se concentraron tradicionalmente las principales facultades de derecho, se encuentra mediada por relaciones de cultura local, redes clientelistas, y aislamiento disciplinar de redes académicas a nivel continental e internacional. En este sentido, los dispositivos de

evaluación y acreditación han sido un pálido llamado a la transformación de estructuras académicas-administrativas, con una escasa tradición académica universitaria.

Entonces ¿Cómo los actores de la educación jurídica encuentran relación con la universidad, el Estado y sus instituciones, a partir de la producción y reproducción de conocimientos especializados y de prácticas profesionales particulares? El proceso de aproximación a la educación jurídica se vincula directamente con la universidad como institución en la cual se dan procesos de formación y continuo entrenamiento, donde se busca intencionalmente la formación profesional a partir de la aprehensión de una ideología profesional, una ideología política y unas prácticas profesionales particulares. Espacio donde, además, se busca la cohesión profesional y académica de una parte de la comunidad universitaria, que se congrega con objetivos disímiles y etéreos, fomentando la recontextualización de saberes y prácticas, y la implementación y desarrollo de saberes propios.

En este contexto, la educación jurídica que se oferta y demanda en el mercado de la educación superior es mediada por prácticas y desarrollos propios de la universidad contemporánea. Es así que, para comprender la educación jurídica, es necesario conocer la universidad como contexto de su realización.

Capítulo 2: Educación jurídica en América Latina

2.1 Estudios sobre educación jurídica en América Latina

La educación jurídica ha sido abordada desde diferentes perspectivas de análisis: la sociología de la educación; la pedagogía; la relación entre educación jurídica y cultura jurídica en latinoamericana, y relación entre educación jurídica y sistemas de justicia.

A partir de diferentes aproximaciones en América Latina, se han planteado disímiles diagnósticos que han buscado comprender sus cambios y transformaciones. Silva García (2001), Pérez Perdomo (2008), Bergoglio (2008), García Villegas (2010a), plantean la dramática transformación de la educación jurídica a partir de la segunda mitad del siglo XX. La reconfiguración del orden mundial y el proceso de globalización; la crisis del Estado Nación, del derecho al cual se encuentra inscrito, y el desarrollo de la revolución de las tecnologías en informática y comunicación, han transformado el contexto de la educación, el Derecho como fuente de saber y la institución universitaria como espacio por excelencia donde se forman los abogados.

Sin embargo, la pregunta que subyace como contexto es ¿cuál es la tendencia del desarrollo de la universidad y el desarrollo de la educación jurídica en América Latina, teniendo en cuenta una tradición universitaria y jurídica occidental?

La educación jurídica, como proceso condicionado de formación de los abogados, comparte con la profesión jurídica en el continente rasgos similares que permitirían hacer una caracterización del desarrollo de este proceso desde una perspectiva comparada. Bergoglio hace referencia a la tradición romanística, la influencia de la legislación española y la herencia del pasado colonial, realizando la caracterización de una cultura jurídica compartida (2008, 59).

Diego López plantea que “somos en esencia de la familia jurídica occidental (un paraguas civilizatorio que cubre tanto a la tradición romanística como al *common law*) y no poseemos una iusfilosofía o un derecho distintivo que pudieran ser usados como fundamento para una contribución genuinamente exótica o alternativa” (2004, 12), aclarando que no por el hecho de ser asimilados, somos iguales a Occidente, afirmando la riqueza y contribuciones significativas de la iusfilosofía-iusteoría de los países periféricos, a partir de los aportes y desarrollos realizados a las tradiciones fuertes y reconocidas.

López ha buscado definir las tareas y conceptos de la actividad teórica en el Derecho desde el punto de vista de los sitios de recepción, con énfasis en los procesos de trasplante y trasmutación que allí se realizan; es un esfuerzo por comprender el trasplante teórico que se caracteriza por la difusión y adaptación de ideas a circunstancias y culturas locales. Los “viajes teóricos” abren la posibilidad de pensar en teorías locales del derecho, productos de difusión y desviación frente al canon transnacional prestigioso, planteando una teoría comparada del Derecho (López 2004, 71).

La respuesta adecuada a estos esfuerzos apunta hacia el estudio sistemático de cómo se producen transmutaciones teóricas y cómo ellas dan forma a culturas jurídica reales. Sin embargo, para el análisis que nos ocupa, es necesario comprender que el Derecho como disciplina y objeto de estudio, se nutre de una estructura global de producción de conocimiento, y que, a su vez, la educación jurídica se nutre de prácticas del sistema jurídico y del sistema educativo, mediadas por proposiciones abstractas de naturaliza teórica sobre el Derecho y la profesión jurídica en relación con el Estado y la sociedad.

Jorge Wiltker plantea para la educación jurídica en América Latina la existencia de dos procesos, uno macro que define como Educación Cultural o Macroeducación, la cual es ampliamente difundida por los medios de comunicación social y que “se percibe y desarrolla inconscientemente en una sociedad y va aparejada con los valores dominantes, emanados de las formas cómo se organiza la economía, se articulan las relaciones sociales y se distribuye o concentra el poder político en una sociedad” (1987, 20). Por medio de este proceso se construyen modelos y roles sociales que asumen los ciudadanos y profesionales, robusteciendo idealizaciones o paradigmas de éxito o fracaso.

De otra parte, la *educación institucionalizada o microeducación*, la cual se caracteriza esencialmente por ser impartida o regulada por el Estado, tiene como finalidad dirigir el sistema social a partir de la promoción de ciertos conocimientos, disciplinas y principios, siguiendo una organización específica; “la microeducación es la enseñanza administrada y legislada por entes públicos o privados, a través de la cual es posible obtener una legitimación social y el estatus profesional y/o técnico, que capacita para ejercer determinado trabajo” (Witker 1987, 20). Estos dos espacios pueden reafirmar y construir nuevos valores o prácticas, a veces contradictorias, sobre el ejercicio profesional y la profesión legal en términos de expectativas económicas, estatus o condición social, retroalimentando de manera constante algunos esquemas macro y microsociales que hacen referencia al abogado y su profesión.

Wiltker formula la educación como el “género del proceso”, y la enseñanza como “especie”, siendo recíprocas en cuanto al fomento de valores y prácticas que se estructuran en la sociedad. Este esquema permite hacer un acercamiento a las estructuras educativas, y sus formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollan en la formación legal, aportando un análisis cualitativo al espacio de formación de los profesionales del Derecho en el sistema de la educación superior.

Silva García aporta herramientas importantes al análisis de la profesión legal y de los abogados, proponiendo, a partir de un análisis empírico, una síntesis de seis elementos teóricos o módulos para su estudio: (educación legal, saber especializado, cultura particular, práctica singular y recompensas, monopolio y estatus profesional) los cuales

propone como modelo de análisis preliminar a una teoría sociológica de la profesión jurídica. Su modelo permite realizar un acercamiento y dar una descripción a las características de la profesión legal en Colombia frente a otros países de América Latina.

Este autor, desde una perspectiva integradora, utiliza elementos de teorías macrosociológicas, como la teoría conflictual, y microsociológicas, como el interaccionismo simbólico y la fenomenología. Señala Silva que

el interaccionismo simbólico sostiene que los fenómenos son lo que significan para los actores sociales y que, por tanto, el sentido de los fenómenos se desprende de la interacción social, constituyéndose en objetos de interpretación y definición. Para la fenomenología más próxima a la sociología, la significación de los fenómenos deriva de las prácticas sociales de la vida cotidiana, convertidas ellas en tipificaciones que modelan el mundo social significativo, es decir, en recetas que instituyen la manera de interpretar los sucesos y determinar las actuaciones que deben ser adelantadas. (2001, 233)

Al describir los componentes de la profesión jurídica expone que “los operadores aparecen como un cuerpo profesional con unos atributos compartidos que se les proveen de una identidad común; en otras oportunidades se presenta como una serie de subgrupos diferenciados, con cualidades diversas que los separan y distinguen” (Silva 2001, 242). Es así que la definición de la profesión jurídica se compone de las nociones de los grupos profesionales, las ideologías profesionales, y nociones populares que sobre la profesión jurídica se han construido. Por tanto, “la profesión es un símbolo colectivo altamente valorado, que es aprobado respecto de cada grupo de trabajo por los actores sociales, luego una profesión es vista, aceptada y reconocida como tal, de acuerdo al concepto popular” (Silva 2001, 243).

Con los estudios de Wiltker y Silva se puede comprender la importancia fundamental de los procesos de educación jurídica en la definición y conformación de la profesión legal, al aportar elementos fundamentales como la introducción a un proceso formativo caracterizado por ser un espacio de continuo entrenamiento donde se adquiere una ideología profesional y se aprehende un cúmulo de competencias específicas en cuanto a prácticas y roles profesionales específicos.

Adicionalmente, la universidad el espacio en el cual la formación jurídica apunta a la obtención de un título profesional, elemento simbólico por excelencia de la posesión de un saber especializado que permite usufructuar un monopolio profesional garantizado por la ley, así como el usufructo, acceso y pertenencia a redes informales de profesionales que se desprenden del contexto universitario. En este sentido, la formación de los abogados y la construcción de la profesión legal está supeditada por tres variables que definen la manera como estas se desarrollan: a) el Estado como entre promotor, regulador y vigilante del proceso educativo; fuente de las políticas públicas y de producción normativa (la ley y el Derecho como partes de las fuentes del saber jurídico); b) la estructura educativa y universitaria que se encuentra sujeta a la regulación del Estado, pero sobre todo a una estructura social que determina su desarrollo a partir de los intereses sociales, económicos, políticos y culturales atribuidos a esta, así como a los intereses de los grupos sociales y profesionales que la conforman o tienen incidencia en ella; y c) el Derecho como fuente del saber jurídico, como disciplina universitaria, conocimiento práctico y teórico propio de los abogados que participan en su formulación, construcción, operación y control.

Comprendiendo la importancia de la universidad como espacio de formación de los profesionales en Derecho, es en ella donde se han producido fenómenos como la masificación de la educación, hecho que ha transformando las dimensiones de esta institución en diferentes perspectivas, interviniendo de manera directa en los procedimientos y espacios en los cuales se configuran las comunidades académicas, y se dispensan los saberes propios que hacen parte de la profesión jurídica.

2.2. Masificación de la educación jurídica

Como un fenómeno propio de la educación universitaria, el proceso de masificación de la educación superior ha representado una constante en los últimos 40 años, dando a la universidad y educación jurídica nuevas dimensiones para su análisis y comprensión. El incremento de la cobertura, a partir de la oferta privada de educación, ha sido promovido por el Estado a través del establecimiento de una política neoliberal (Fernández 2006,34) que generó profundas reformas en el interior de los sistemas de educación superior.

De otra parte, Claudio Rama plantea que la reforma estableció un complejo sistema binario: público-privado; alta y baja calidad; universitario, no universitario; dando como resultado un contexto de mercado educativo heterogéneo en cuanto a calidad, precios y financiamiento, marcadamente diferenciados. Este proceso se estableció en sus inicios con una ausencia de mecanismos de aseguramiento y regulación de la calidad (Rama 2006, 12). Como consecuencia, la ampliación de la oferta educativa privada se desarrolló sobre la base de un control de acceso por costos de matrícula, en un reducido número de instituciones de calidad y un gran sector orientado a la demanda insatisfecha, con menores exigencias de calidad, en un contexto de desigualdad en la distribución de la renta de la región.

Por consiguiente, se generó y estimuló una oferta privada diversificada, constituyendo, por una parte, un reducido sector de universidades privadas de calidad, con elevados costos de matrícula como proceso de selección social; por otro, un sector de oferta universitaria privada de menores costos, menores índices de calidad, y un proceso de selección social basado en la capacidad adquisitiva en sectores poblacionales con restricciones de acceso a las instituciones de educación superior públicas, por déficit de cupos, procesos de selección restrictivos o inexistencia geográfica de oferta educativa.

Para el caso colombiano, la incapacidad institucional del sistema estatal de educación superior para dar respuesta al incremento de la demanda por estudios universitarios, generó como consecuencia un acelerado incremento de instituciones privadas de bajo perfil académico y cuestionables condiciones de infraestructura, dispuestas a suplir las necesidades del mercado. Realidad que contrasta con las disposiciones de instrumentos internacionales que dan contenido al derecho a la educación superior, en los cuales se pretende que, pese a la existencia de la dicotomía público-privado, no exista diferenciación en la calidad y profundización en las asimetrías de la estructura social.

El proceso de masificación expresa significativos cambios en el perfil social del estudiantado, feminización, cambio en la categoría de estudiantes como clientes del

sistema, estudiantes de corto tiempo, estudiantes trabajadores, estudiantes profesionales, estudiantes a distancia, indígenas o de minorías raciales, discapacitados, etc.

La otra cara que representa la masificación es el incremento en los índices de deserción, repitencia y abandono, en un contexto de circuitos de educación superior diferenciados por calidad, incidiendo directamente sobre los mercados laborales nacionales (Rama 2006, 15-16), la migración de profesionales, y la diversificación de redes profesionales y prestación de servicios.

Pérez Perdomo plantea que el proceso de transformación de la composición poblacional del continente, pasando a ser mayoritariamente urbana; la ampliación de la oferta de educación, y mayor escolarización, permitió aumentar significativamente el ingreso de la población a la educación superior, así “la fuerza de la educación privada apareció de manera relativamente tardía en el siglo XX y vino acompañada de dos fenómenos concomitantes. De una parte, los cambios demográficos y culturales que aumentaron la población urbana y escolarizada, paralelamente el decremento del trabajo infantil y juvenil. Esto produjo un crecimiento gigantesco de la población que llega a la educación superior” (2008, 46).

El crecimiento de la oferta de educación superior privada es uno de los factores que jalona el crecimiento de la oferta de educación jurídica, en el marco de un mercado insatisfecho por la debilidad estatal para responder a la demanda de educación. En concordancia, García Villegas formula que el crecimiento de la educación legal para el caso colombiano, se caracteriza por el aumento de la educación legal privada (2009a, 17).

García Villegas (2010a), Salamanca (2010a); Sánchez Jiménez (2010), confirman que para el caso colombiano, la regulación de la educación superior, y, por ende, de la educación jurídica, emitida por el Estado en los años noventa, propició el aumento significativo de la oferta de programas de Derecho y por tanto impulsó el proceso de masificación. A pesar de la promulgación de nuevas regulaciones sobre la materia, es claro que la Ley 30 de 1992 desarrolló un concepto de autonomía que propició el crecimiento exponencial de programas de educación superior, afectando de manera drástica los programas de derecho (Salamanca, 2010a).

Para el caso de la masificación de educación jurídica es posible distinguir dos clases de universidades privadas “las que conciben la educación como un negocio y juegan especialmente a proveer educación a grandes números, y las que han decidido mantener números bajos y tratan de ofrecer una educación de calidad. Éstas últimas han atraído a los vástagos de la élite económica y comenzaron a poner el acento en la formación de abogados de negocios. En consecuencia, las escuelas de derecho de las grandes universidades tradicionales perdieron su carácter de formadoras de élite política” (2004, 186).

Sin lugar a dudas, se puede apreciar, para el caso colombiano, un traslado del centro de gravedad para la formación de las élites nacionales, las cuales se educaron anteriormente en medio de una fuerte relación con las universidades públicas y pasaron a formarse en un grupo particular de universidades privadas con capacidad de proveer

una mayor cohesión social, profesional y política, como base acumulada de capital social y cultural. Aumentando de este modo su relación con círculos académicos y políticos de poder en el Estado, y su conexión a redes formales e informales de abogados y académicos del Derecho a nivel transnacional⁷, permitió legitimar el estatus profesional de dichas redes jurídicas, facultades de Derecho y universidades; y fue el conducto idóneo para la introducción y promoción de nuevos debates jurídicos.

La consolidación de redes académicas internacionales, a través de la interlocución de sus integrantes con organismos internacionales, centros de investigación y universidades en Estados Unidos y Europa, consolidó y posicionó esta base universitaria privada de élite, la cual aseguró su condición como enunciadora local de nuevos discursos en torno a los proyectos neoliberal y neoconstitucional globales (Rodríguez 2008, 42).

Es posible hacer un acercamiento a la influencia de la estructura universal de producción de conocimiento a través de la estructura de producción y reproducción de la educación jurídica en Colombia, Argentina y América Latina. Para esto es necesario examinar los niveles de internacionalización, entendida ésta como el diálogo institucional y no institucional (formal e informal) de los componentes de las comunidades universitarias con redes académicas internacionales, con el objetivo de aproximarse a las capacidades de asimilación teórica o influencia, reproducción discursiva, producción teórica original (autóctona) y desarrollo de prácticas innovadoras en torno al Derecho como disciplina en un contexto cultural particular como el de América Latina.

Estos elementos comunes se configuran en categorías de análisis para la educación legal, dentro de las cuales podemos destacar: a) la crisis de la universidad en un contexto de globalización, financiación, privatización y masificación de la educación superior, lo que ha propiciado un incremento de la oferta de educación jurídica; b) diversificación de los roles profesionales e incremento de la competencia profesional de los abogados en la prestación de sus servicios; y c) el proceso creciente de 'normatización' del orden social público y privado a través de las constantes reformas del Estado.

Rodríguez, al explicar el fenómeno, afirma que

junto al cambio en la demanda de los estudios jurídicos, que se produce en la segunda mitad del siglo XX, hay también una demanda en la oferta de escuelas de Derecho, que se produce en los últimos años como parte de las políticas de liberalización de la educación. Pero cabe advertir que demanda y oferta en esta materia no son independientes y que el aumento del número de escuelas de Derecho de los últimos años puede haber incrementado el aumento de demanda de educación jurídica. A la vez, el incremento del número de estudiantes puede producir el fortalecimiento o consolidación de la oferta. (2008, 183)

⁷ César Rodríguez plantea la existencia de dos proyectos políticos e ideológicos hegemónicos que se encuentran en disputa por el cambio institucional del estado global de derecho. Por un lado, el denominado "proyecto neoliberal global", promotor de la liberalización económica, y por otro, el "proyecto neoconstitucional global" (Rodríguez 2008, 18-41).

Por su parte, Bergoglio afirma que el fenómeno de la diversificación y desigualdad de la profesión legal, se puede analizar desde diferentes perspectivas (2008). En primer lugar, los cambios en la educación superior, han agenciado fenómenos de incremento del contingente de abogados, ampliado su origen social y diversificado sus roles ocupacionales. Este cambio en la composición del cuerpo profesional está acompañado de una mayor diversidad en cuanto a género y expansión geográfica, dadas las condiciones de accesibilidad a las regiones y el aumento de la composición femenina. Estos fenómenos no solo transformaron la composición interna de la profesión legal, transformaron también la institución universitaria, las redes profesionales y el papel de los abogados frente al Estado y la sociedad.

Como elementos significativos, se puede advertir que el proceso de masificación se encuentra sustentado en la apertura de nuevas instituciones de educación superior en los contextos regionales. La oferta de programas de Derecho en ciudades intermedias ha permitido la conformación de nuevas ofertas educativas por fuera del radio de influencia de las principales capitales. Su efecto es la reafirmación de la formación de circuitos de élites profesionales en los grandes núcleos urbanos, además, la constitución de nuevas redes profesionales con acceso al manejo de la norma en una estrecha relación con otras instituciones del Estado y la administración de justicia en las regiones donde se ubican.

Teniendo en cuenta estas condiciones de contexto general para el Estado y la universidad como instituciones, y valorando el carácter comparativo de esta tendencia, se comprende el impacto adicional de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y su impacto en la educación jurídica en América Latina.

De la lectura de los diferentes abordajes a la problemática de la educación jurídica en América Latina, se desprenden varias categorías que atraviesan transversalmente la aproximación comparativa a los filtros de ingreso y egreso. Sin duda, los cambios en la educación superior, han agenciado fenómenos como el incremento del contingente de abogados, ha ampliado el origen social y diversificado los roles profesionales que éstos desarrollan. Así, las tensiones propias de la transformación universitaria, han generado un correlato en el cambio de estructuras de las facultades de derecho y la educación jurídica.

Capítulo 3: Perspectiva comparada: transformación en la universidad y educación jurídica

3.1. Educación jurídica en Colombia

En Colombia, los filtros para el ingreso a la educación jurídica están determinados, de manera fundamental, por los mecanismos de selección social y admisión al sistema educativo, en particular, al sistema de educación superior. La transformación de la educación jurídica se ha dado en un contexto de crisis del Estado, de la justicia, de la sociedad, y de la universidad, en un espacio en el cual estas instituciones se han visto a prueba por fenómenos de corrupción, violencia, desinstitucionalización y deslegitimación.

La crisis de la justicia y su condición de constante reforma, así como la transformación del Estado, inmerso en fuertes tensiones por la implementación de un modelo económico neoliberal como apuesta de un proceso hegemónico a nivel global, han generado la reconfiguración de los pactos sociales entre el Estado colombiano y los ciudadanos.

El avance en la implementación de políticas públicas que han desnaturalizado la función del Estado frente al derecho a la educación y, en general, frente a todos los derechos, tuvo su expresión mayor en la promulgación de la Constitución de 1991, la cual es un marco referencial para la comprensión de los cambios y transformaciones del Estado y la sociedad colombiana a finales del siglo XX y comienzos del XXI.

Dada la escasez de recursos, en la transición del Estado Benefactor, productor de bienes y servicios, al Estado neoliberal, se implementaron políticas de fomento a la oferta privada, con base en el establecimiento del derecho a la educación como un servicio, y el desarrollo de la autonomía universitaria como principio liberalizador de la oferta educativa presente en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley 30 de 1992.

Dicho proceso fue acompañado por un fomento a la demanda a través del crédito educativo, modalidad que es direccionada por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el cual estimula el mercado de la educación superior, ofreciendo crédito flexible que se canaliza, fundamentalmente, para acceder a un mercado educativo representado por el sector privado, dadas las carencias de oferta pública. Existe un consenso en torno a la necesidad de mejorar los índices de cobertura y las condiciones de calidad en el sistema de educación superior colombiano, sin embargo, el debate se ha desarrollado en torno a la reforma que establece la

educación como prestación del servicio educativo, en contradicción o disyunción con la educación como un derecho.

Como lo indican los informes gubernamentales, las tasas de cobertura bruta y neta han aumentado de acuerdo a la tendencia global de la educación superior, sin embargo, los índices se encuentran por debajo del promedio de los países de América Latina. Colombia pasó, en 1993, del 19.68% de tasa bruta, al 26.48%, en el 2004, mientras el nivel alcanzado por América Latina en 1997 fue una tasa bruta del 25,7%, de acuerdo a los datos aportados por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2005, 53). De esta forma, siguiendo los elementos aportados por la política pública de educación superior, en Colombia se ha implementado un esquema básico que atiende los siguientes ítems: a) aumento de cobertura, b) calidad, c) pertinencia, y d) financiamiento del sistema.

Bajo esta estructura, la carga de la financiación recae sobre los grupos familiares según su capacidad de pago, combinando el proceso a través de subsidios becas, créditos condonables a condición, y líneas de créditos blandos para sectores sociales menos favorecidos. Esta política ha sido fomentada por organismos internacionales como el Banco Mundial que ha dirigido una línea de créditos al estado colombiano con el objetivo de mejorar los índices de acceso y permanencia en la educación superior a través del fomento al mercado educativo y financiero (Banco Mundial 2008).

Es conocido por los actores del sistema de educación superior colombiano, que el financiamiento a través del crédito ha favorecido a un limitado sector social con altos ingresos y coberturas restringidas, profundizando las inequidades estructurales del sistema educativo y de la sociedad colombiana⁸.

Cuadro 3-1: Número de instituciones públicas y privadas en el Sistema Nacional de Educación Superior Colombiano

Instituciones por sector Educación Superior			
Año	Oficial	Privada	Total
2000	71	175	246
2001	79	181	260
2002	79	188	267
2003	82	199	281

⁸ Para conocer información adicional sobre la desigualdad social y educativa en Colombia, veáse Sverdlick, Ingrid; Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) y Fundación Ford, págs. 11-21.

2004	80	196	276
2005	81	196	277
2006	81	194	275
2007	81	198	279
2008	81	203	284
2009	81	209	290
2010*	81	211	292

Datos tomados del Sistema Nacional de información Educación Superior SNIES de Colombia, consultados el 5 de mayo del 2012⁹.

En esta tabla se encuentran registradas universidades, instituciones universitarias, instituciones técnicas profesionales, e instituciones tecnológicas, que hacen parte del Sistema Nacional de Educación Superior. Se puede apreciar la diferencia entre oferta privada y oferta pública de educación superior en Colombia.

El desestimulo a la educación pública, a través de la congelación de las transferencias directas de la nación, y el favorecimiento de la política de fomento o subsidio a la demanda a través del ICETEX, contó con la complacencia de un sector de las universidades privadas.

Como lo plantea Silva García:

La estrategia, que tuvo como instrumento principal la Ley 30 de 1992 sobre educación superior, fue simple: desarrollar un modelo neoliberal que le restaba facultades de regulación al Estado para intervenir en la supervisión de la creación de instituciones de educación superior y de nuevos programas académicos, para dejar en manos del mercado, dentro del juego que suponía más o menos libre de la oferta y de la demanda, la iniciativa para incrementar la cobertura y el control “natural” sobre la calidad de la educación. (2006,39)

La Ley 30 de 1992 estableció el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) como mecanismo de control y aseguramiento de la calidad de la educación superior, teniendo en cuenta la función constitucional otorgada al Estado, en cuanto a la inspección y vigilancia. En segundo lugar, señala los requisitos para la creación de nuevas Instituciones de Educación Superior (IES), así como para la asimilación de las instituciones universitarias y tecnológicas en universidades. En tercer lugar, reguló la creación de nuevos programas para las IES ya existentes, permitiendo la apertura y creación de programas de extensión, seccionales y convenios entre IES (Salamanca 2010b, 37).

En cuanto a la primera característica, es necesario mencionar que en Colombia se ha desarrollado un complejo sistema de seguimiento y evaluación de la educación superior,

⁹ Los datos del año 2010 son proyecciones realizadas por el Sistema nacional de información de la educación superior (SNIES)

éste se encuentra a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual gestiona el Sistema Nacional de Información Educación Superior (SNIES), plataforma que posibilita la recopilación y conexión de información de oferentes y usuarios del sistema educativo.

A este sistema pertenece igualmente el Consejo Nacional de Acreditación (CNA)¹⁰ encargado de incentivar y fomentar los procesos de autoevaluación y acreditación para las IES; igualmente, este organismo define criterios, características de calidad e instrumentos del proceso; asigna los equipos de pares académicos que realizan las evaluaciones externas a las IES; emite conceptos sobre autoevaluación y evaluación de pares para emitir juicios y criterios técnicos con destino al Ministerio de Educación Nacional (MEN), entre otras funciones (Reveló 2002, 6).

En concordancia con estas políticas de mejoramiento de la calidad se emitió el Decreto 2904 de 1994, el cual indica quiénes hacen parte del Sistema Nacional de Acreditación, determinando agentes del proceso y las etapas a desarrollar. En este se instituye el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) como ente asesor del Gobierno nacional, en cuanto al establecimiento de requisitos para creación y funcionamiento de programas académicos, así como funciones de coordinación, planificación y asesoría. El CESU es un cuerpo colegiado que busca congregar a representantes del Estado y de las instituciones universitarias¹¹.

El acuerdo 06 de 1995 del CESU fija y reglamenta el proceso de acreditación y reitera la autonomía y el carácter de servicio público como bases del nuevo sistema de educación superior. El presidente de la república mediante el Decreto 2230 de 2003, estableció mecanismos para la evaluación de la educación, la reorganización del MEN y el establecimiento de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES)¹², la cual se encarga de asegurar que los programas de educación superior (técnico profesionales, tecnológicos, universitarios, especializaciones, maestrías y doctorados) cumplan con las características mínimas de calidad para su funcionamiento (MEN 2011).

Como sostiene Silva García: “CONACES [formada en marzo del 2005] es un organismo asesor del Ministerio, integrado por académicos de alto nivel que estaba en posición de actuar con criterios técnicos y considerable independencia, el cual asumía la tarea de examinar el cumplimiento de las condiciones de calidad antes indicadas, con el apoyo de pares académicos” (2006, 42).

¹⁰ Congreso de la República de Colombia (1992). Ley 30 de 1992. Art. 54.

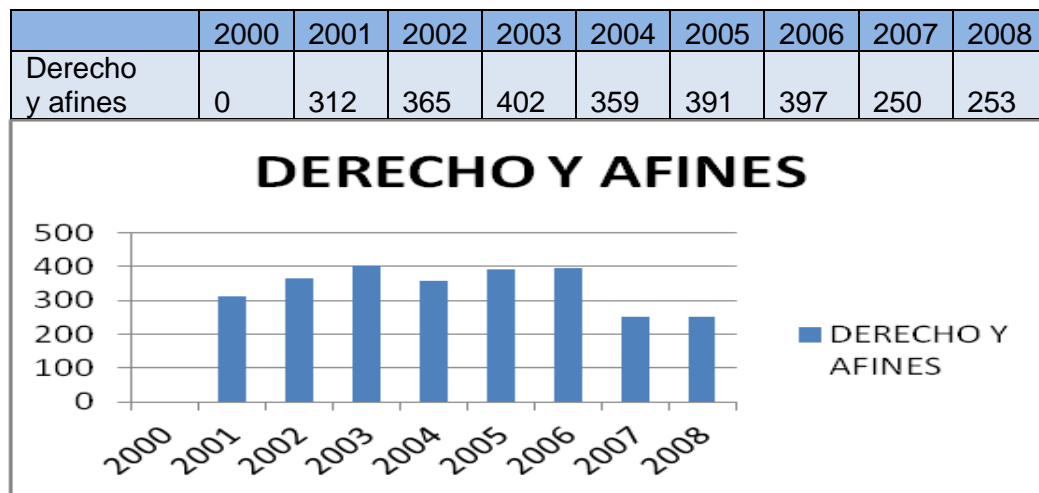
¹¹ El CESU está compuesto por representantes del Gobierno (ministro de Educación, jefe del Departamento Nacional de Planeación (DPN), director de Conciencias, y el director del ICFES), el rector de la Universidad Nacional de Colombia, un rector de alguna otra universidad oficial o pública, dos rectores de universidades privadas, representantes del sector productivo, representantes de la comunidad académica, un profesor universitario y un estudiante.

¹² El CONACES cuenta con diez (10) salas especializadas por áreas profesionales y una (1) sala para estudios de doctorado y Maestrías.

Como puede apreciarse, estas instituciones entraron en vigencia después de 10 años de instaurada la Ley 30 de 1992, siendo este lapso un espacio en el que se produjo un descontrolado aumento de la oferta de programas, en particular de Derecho, en instituciones de cuestionable calidad, la cuales en el argot popular fueron bautizadas como “universidades de garaje”.

Frente a la masificación de la educación jurídica, Sánchez Jiménez plantea que “el incremento en la demanda pública y su correlativa disminución en la privada, acompañado de una sobreoferta del sector privado y la inamovilidad de la oferta pública, responde a la lógica de la apertura de mercados y denota el incremento de la brecha social. Todo ello como consecuencia de la privatización y mercantilización de los bienes sociales que son los que, a la postre, definen la estructura social del acceso a los recursos y, específicamente en el caso de la educación en derecho” (2010, 252).

Cuadro 3-2: Número anual de programas de Derecho y afines



Datos tomados del Sistema Nacional de Información Educación Superior (SNIES) de Colombia, consultado el 28 de noviembre del 2011.

Como lo relaciona Salamanca (2010a), el aumento en los programas de Derecho es directamente proporcional al escaso control normativo e institucional que se produjo en los primeros años de implementación de las nuevas reglas del mercado y sistema de educación superior en Colombia.

Frente a esta situación, el Decreto 2566 de 2003 realiza la unificación de una normatividad dispersa frente a los procesos de autoevaluación y acreditación, estableciendo 15 condiciones mínimas de calidad¹³ que deben ofrecer los programas

¹³ Tales condiciones son: 1. Denominación académica del programa; 2. Justificación del programa; 3. Aspectos curriculares o estructura curricular; 4. Organización de actividades por créditos académicos; 5. Formación investigativa; 6. Proyección social; 7. Personal académico; 8. Medios educativos; 9. Infraestructura; 10. Estructura académico-administrativa; 11. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados; 12. Recursos financieros; 13. Selección y evaluación de estudiantes; 14. Autoevaluación; y 15. Bienestar universitario (MEN 2004, 23-24).

académicos, con el objetivo de acceder al Registro Calificado¹⁴. Igualmente, se establece que los programas de alta calidad podrían ser ofrecidos y desarrollados en extensión, así mismo se ordenó el desarrollo de planes de mejoramiento para aquellos programas que no alcanzaran a cumplir los requisitos básicos para la obtención del registro calificado, de este modo podían continuar con su actividad, sin la posibilidad de abrir nuevas cohortes de estudiantes admitidos (Salamanca 2010a, 81).

3.1.1. El currículo básico de los programas de Derecho

La consecución del registro calificado se estableció como un requisito indispensable para el desarrollo de la actividad de enseñanza por parte de los programas de Derecho. Esta reglamentación fue acompañada de la promulgación por parte del MEN del Decreto 2768 de 2003¹⁵, el cual define las características específicas de calidad para el ofrecimiento de los programas de pregrado en Derecho, introduciendo reglamentación sobre lineamientos curriculares básicos, señalando áreas de formación básica disciplinar, estipulando, además, algunas de las competencias profesionales que deben desarrollarse por parte de los estudiantes en el transcurso de sus estudios en Derecho.

Dentro de las pautas establecidas se encuentran: desarrollo de una formación humanística y ética; capacidad analítica y crítica de interpretación frente a los problemas sociales, políticos y económicos; se establece el aprendizaje de una segunda lengua; conciencia sobre el papel mediador y facilitador de resolución de conflictos. Igualmente, se establece la necesidad de fomentar y adquirir competencias investigativas, interpretativas y argumentativas, además de las comunicativas, como condiciones básicas para el desarrollo del litigio, la conciliación y el trabajo interdisciplinario.

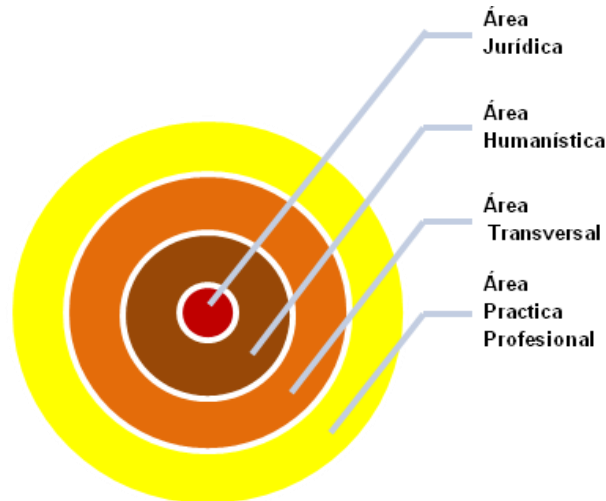
De esta manera, el currículo debe estar orientado por áreas o componentes básicos de saber que debe tener todo programa de pregrado en Derecho en Colombia, como el *área humanística*, integrada por materias como ideas políticas, historia del Derecho, sociología jurídica y filosofía del Derecho; o el *componente transversal*, orientado al análisis e interpretación conceptual y constitucional, que utiliza las herramientas de la argumentación jurídica.

El *área jurídica* debe incluir como mínimo: Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Laboral, Derecho Comercial y Derecho Internacional, respondiendo tanto a su parte sustantiva como procesal. Se estipula un área de Prácticas Profesionales, las cuales deberán desarrollarse dentro del concepto de "flexibilidad", en relación con las demás problemáticas que plantea el Derecho dentro de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva sociojurídica.

¹⁴ "El registro calificado fue definido como: el reconocimiento que hace el Estado del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad para el adecuado funcionamiento de programas académicos de educación superior, mediante su incorporación al SNIES y la asignación del código correspondiente" (Salamanca 2010a, 76).

¹⁵ Este recoge los lineamientos del Decreto 2802 del 20 de diciembre del 2001 emitido por el presidente de la República de Colombia.

Cuadro 3-3: Resolución 2768 de 2003. Organización curricular básica de los programas de pregrado en Derecho.



Es importante anotar que el proceso de normatización que hace el Estado colombiano al buscar proteger un núcleo duro de los estudios jurídicos, puede interpretarse como una extensión al control formal, lo cual ha contribuido a la conservación o preservación de una condición de educación tradicional en el Derecho. Sin embargo, el uso e interpretación amplia de la autonomía universitaria, la introducción de conceptos como la flexibilidad curricular y la interdisciplinariedad, transformarían de manera considerable la visión tradicional de los estudios jurídicos.

La obtención del registro calificado es regulada por la Ley 1188 del 25 de abril de 2008, “la cual tuvo por objeto regular el registro calificado de los programas de educación superior. En ella se establecieron las condiciones de calidad de los programas de educación superior y las condiciones de calidad institucional, necesarias para la obtención del registro calificado. Esta ley derogó todas las disposiciones que le fueran contrarias, en especial el artículo primero del Decreto 2566 de 2003” (Salamanca 2010b, 124).

El proceso de obtención del registro calificado obedece a la consecución de las condiciones mínimas exigidas por el MEN y su dispositivo de acreditación y control de la calidad institucional, lo que conduce a un proceso de reconocimiento institucional que agencia el Estado. Igualmente, este reconocimiento, se constituye en una validación al interior de las comunidades académicas, realizado por “pares académicos” quienes verifican in situ, que el programa y sus graduados se encuentran en condiciones que les permita estar plenamente capacitados y cuentan con la formación adecuada para el desempeño profesional.

El “Registro calificado” y la “Acreditación de Alta calidad o voluntaria”, son procesos diferentes de control de la educación superior y de la educación jurídica. La primera conduce a un proceso de certificación para el funcionamiento de programas; de la

segunda se puede afirmar que responde a la observación y valoración de la superación de las condiciones mínimas de calidad, al punto de evaluar niveles que se aproximen a la “excelencia”, refiriéndose este término a la posibilidad de referenciar el programa como paradigma y modelo de imitación.

El proceso de Acreditación de alta calidad, o voluntaria, es desarrollado por el Sistema Nacional de Acreditación siendo ésta voluntaria; el registro calificado es obligatorio. Mientras que el registro calificado es el primer escalafón para ofrecer un servicio de calidad, la Acreditación se presenta como el segundo escalafón orientado a la excelencia académica; en el primero, su falta implica la imposibilidad de prestar el servicio, es decir, el no otorgamiento del registro calificado implica una sanción, mientras que la falta de acreditación de calidad no tiene efectos sancionatorios, sin embargo, comparten similitudes como la utilización de la evaluación externa a cargo de pares evaluadores.

Hasta este punto se han explicado los dos primeros componentes de evaluación institucional y de evaluación a los programas de Derecho. A continuación se analizarán los mecanismos de selección propios de las actividades académicas que se constituyen en dispositivos internos de control y tamizaje de la población que busca acceder a los estudios jurídicos, así como a la población de estudiantes que busca acceder al título profesional.

3.1.2. Mecanismos de selección de la educación superior y de la educación jurídica

Como referente del control del Estado hacia los estudios jurídicos, se puede relacionar un apreciable número de producción normativa a través de diversas instituciones del sector educativo. A través de las funciones ejercidas por el ICFES se determinaron los requisitos mínimos¹⁶ para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado en Derecho.

El Decreto 1221 de 1990, establece de manera minuciosa algunos de los elementos propios para la organización del pregrado, determinando entre otros, el número máximo de estudiantes admitidos, el núcleo básico de materias comunes obligatorias, estableciendo estudios filosóficos, Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Penal, Derecho Laboral, y Derecho Procesal; además de las materias metodológicas y las prácticas, como complementos de las materias básicas establecidas en el currículo. Igualmente, el Decreto estipula en su Artículo 12, que la carrera de Derecho no se podrá cursar, sino en forma presencial en cinco (5) años o diez (10) semestres en jornada diurna, y en seis (6) años o doce (12) semestres en jornada nocturna¹⁷, preceptos que

¹⁶ Como requisitos mínimos fueron conocidos en las primeras regulaciones del proceso de acreditación las condiciones básicas establecidas por el proceso llamado Registro Calificado.

¹⁷ Decreto 1221. Por el cual se aprueba el Acuerdo Número 60 del 24 de mayo de 1990, emanado de la Junta Directiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES),

aún se conservan. En el mismo sentido, se establecieron en el capítulo V Artículo 21, los requisitos de grado, señalando los siguientes: a) haber cursado y aprobado el plan de estudios; b) haber presentado y aprobado los exámenes preparatorios; y c) desarrollar un trabajo monográfico, o haber prestado servicio jurídico voluntario.

El Decreto 1781 del 2003 del MEN reglamentó el tercer control sobre la educación superior y sobre la educación jurídica, el desarrollo de los “Exámenes de Estado o de Calidad de la Educación Superior ECAES”. Sin embargo, la reglamentación ha avanzado en la conformación de un Sistema Nacional de Evaluación, el cual tiene por objeto ofrecer el servicio de evaluación en todos los niveles educativos, además de adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, ofreciendo información para mejorar la misma, además de prestar servicio por encargo a otras entidades públicas o privadas¹⁸.

Así lo establece la Ley 1324 de 2009, que se encarga de constituir el Sistema Nacional de Evaluación, definir el carácter de las pruebas de Estado para la educación básica, media y educación superior, además de transformar al ICFES en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Dentro de las funciones asignadas a esta empresa social del Estado vinculada al Ministerio de Educación, se encuentran las de: a) establecer metodologías y procedimientos que guíen la evaluación externa, b) desarrollar la fundamentación teórica, diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, c) diseñar y actualizar las bases de información de resultados de las pruebas aplicadas, e) administrar el banco de pruebas y preguntas, f) procesamiento, producción y divulgación de resultados, g) prestar asistencia técnica al MEN y las secretarías de educación territoriales, h) fortalecer la cultura de la evaluación y desarrollar actividades de formación, i) propiciar la participación en proyectos internacionales y establecer mecanismos de cooperación con organismos pares, j) definir y recaudar las tarifas de costos de los servicios prestados, k) diseño, implementación y orientación del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en sus diferentes niveles; y l) fortalecer el Sistema de Evaluación Educativa, expandiendo la cobertura y calidad de los servicios de evaluación.

De esta manera se establece la realización de dos (2) exámenes de Estado para la educación superior, como instrumentos de la evaluación de la educación. El primero denominado “Pruebas de Estado de la Educación Media”, para el Ingreso a la Educación Superior (Pruebas ICFES SABER 11^o), en la cual se evalúan estudiantes de educación secundaria (estudiantes que finalizan el grado 11, bachilleres, o quienes hayan superado el examen de validación del bachillerato)¹⁹; al cual se le encargan las siguientes funciones: a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las

por el cual se determinan los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de los programas de Derecho (MEN 1990).

¹⁸ Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1324 de 2009. Parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, fomento a la cultura de la evaluación en procura de la inspección y vigilancia del Estado y transformación del ICFES.

¹⁹ Decreto 869 del 17 de marzo de 2010. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la educación Media, ICFES SABER 11^o (MEN 2010).

instituciones de educación superior; b) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas, y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

En un segundo nivel se encuentran los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (SABER PRO), anteriormente conocida como ECAES, los cuales buscan evaluar las competencias de los estudiantes que cursan los últimos años de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior. La regulación de este instrumento ha sido profusa, y se viene implementando como requisito adicional para acceder al título profesional de pregrado como lo establece el Decreto 4216 de 2009²⁰.

Estos exámenes están contemplados como instrumentos del Sistema de Evaluación de la Educación, y su desarrollo es consistente con una política de formación por competencias a nivel de la educación media y del nivel, universitario, tecnológico y técnico profesional. Establece una evaluación de competencias genéricas, correspondientes a cualquier institución de educación, programa de educación universitaria, así como competencias específicas, propias o específicas de grupos de programas, o para el caso de la educación jurídica, para profesiones específicas (ICFES 2011).

Los exámenes tienen una vigencia de doce (12) años, esto con el objetivo de realizar procesos de comparación y proyección de política pública. Sin embargo, a la vez, estos exámenes constituyen requisitos ineludibles para el ingreso a la educación superior y por ende a la educación jurídica. Por un lado seleccionan los aspirantes a ingresar al sistema universitario, y por otro, se constituyen en requisito formal para acceder al título profesional en tanto prueba de competencias genéricas y específicas, así como instrumento de medición institucional.

3.1.3. Filtros de ingreso a la educación jurídica

El presente aparte busca dar cuenta de los dispositivos de regulación de la educación jurídica, en particular, los requisitos para acceder al grado o título de abogado, partir de los mecanismos formales e informales de control y evaluación presentes en la institución universitaria.

Desde el análisis sociológico de las profesiones, éstas se configuran a partir de un conjunto de propiedades que interactúan en su condición de elementos subjetivos. Es

²⁰ Decreto 4216 del 30 de octubre del 2009. Por el cual se modifica el Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (MEN 2009).

decir, la profesión jurídica está determinada por los atributos y características definidas por los agentes que la componen (Howard citado por Silva 2001, 243). Es decir, la vinculación a la carrera profesional, y la profesión jurídica misma, está dada por su pertenencia a los parámetros establecidos para el ingreso a la educación superior; los establecidos por el gremio profesional de los abogados, a través de una adhesión a la ideología profesional, a prácticas particularizadas y ritualizadas, así como a un lenguaje e ideología propios de la disciplina.

De otra parte, el acceso a la educación superior está dado por la capacidad económica que permita al estudiante acceder a una variada oferta educativa; además de esta característica se requieren condiciones de carácter social y cultural (Misas 2004, 57) por parte de los aspirantes. Estas características, definen el acceso a las instituciones que ofrecen mejores condiciones de calidad, las cuales se caracterizan por poseer procesos rigurosos de selección, con base en criterios particulares y en el cumplimiento de competencias académicas básicas.

Se advierte que los mecanismos de selección no solo tienen que ver con la escogencia a través del costo de matrícula. Para verificar el acervo social y cultural algunas universidades realizan entrevistas personales que buscan escoger un perfil social determinado. Es decir, además de la marcada estratificación que produce la selección de la demanda a partir de los costos de matrícula universitaria, existe una estratificación social que es coherente con las inequidades de la educación secundaria. Como resultado, se puede afirmar que los mejores estudiantes egresan de las mejores instituciones de educación secundaria, y, por tanto, poseerán mejores condiciones de acceso a la educación superior de calidad. Es necesario mencionar que en este escenario de estratificación se replica entre instituciones de baja calidad, constituyendo ciclos de oferta y demanda educativa que se cierran en torno a una inequitativa distribución de capital cultural y de capital social. Es decir, los estudiantes que recibieron un menor capital cultural en su recorrido por instituciones de educación básica y media de baja calidad, poseerían condiciones menos favorables al momento de enfrentar los dispositivos de selección social y universitaria.

En el contexto de la masificación de la educación superior se presenta un fenómeno de elitización de la universidad para ciertas instituciones en las cuales se hace socialmente visible que la educación superior y la alta cultura son prerrogativas de las clases altas, generando una crisis de legitimidad de la universidad (Santos 2012, 256). Sin embargo, en correspondencia a esta tensión social, se produce un proceso de legitimación social de la profesión jurídica y de la universidad, en tanto la jerarquización de saberes especializados a través de las restricciones de acceso a la certificación de competencias, da valor y estatus a la profesión jurídica, más allá de las exigencias de democratización y de igualdad de oportunidades en un contexto completamente dispar.

Dadas las inequidades presentes en la educación básica y media, el Estado ha establecido los exámenes de acceso a la educación superior como herramientas de verificación y evaluación del proceso educativo en la educación secundaria, y como

proceso de control y proyección de la política de educación superior²¹, pero además, la presentación de este examen es un requisito para acceder a la educación superior.

De esta manera, el proceso de reconocimiento social e institucionalización ha dado como resultado la estructuración de un marco normativo que establece las características de acceso a la profesión.

El Art. 26 de la Constitución Política de Colombia dispone que “toda persona es libre de escoger su profesión u oficio. La ley podrá exigir títulos de idoneidad. Las autoridades competentes inspeccionarán y vigilarán el ejercicio de las profesiones. Las ocupaciones, artes y oficios que no exijan formación académica son de libre ejercicio salvo aquellas que impliquen un riesgo social”. Para el caso de la profesión legal, ésta ha estado históricamente, sujeta a la vigilancia y supervisión del estado.

La Ley 30 de 1992 es la encargada de establecer y regular la educación superior en Colombia, a partir de ella se establecen los requisitos básicos para acceder a la educación superior:

Artículo 14. Son requisitos para el ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, además de los que señale cada institución, los siguientes:

- a) Para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber presentado el Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior.
- b) Para los programas de especialización referidos a ocupaciones, poseer el título en la correspondiente ocupación u ocupaciones afines.
- c) Para los programas de especialización, maestría y doctorado, referidos al campo de la tecnología, la ciencia, las humanidades, las artes y la filosofía, poseer título profesional o título en una disciplina académica.

Parágrafo. Podrán igualmente ingresar a los programas de formación técnica profesional en las instituciones de Educación Superior facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental, quienes reúnan los siguientes requisitos:

- a) Haber cursado y aprobado la Educación Básica Secundaria en su totalidad.
- b) Haber obtenido el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) expedido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y
- c) Haber laborado en el campo específico de dicha capacitación por un período no inferior a dos (2) años, con posterioridad a la capacitación del SENA.

Artículo 15. Las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley²².

²¹ “Esta nueva propuesta de evaluación ofrece desde el año 2000, resultados detallados a estudiantes, colegios y autoridades educativas del Examen de Estado, los cuales posibilitan diseñar tareas, procesos o pasos que permitan orientar cambios para el estudiante, las instituciones y la política educativa” (ICFES 2005).

²² Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de Educación superior.

Cuadro 3-4: Requisitos para el ingreso a la educación superior en Colombia.

Colombia		
Requisitos básicos	Aspirantes a la educación superior	Aprobación de la educación básica y media (título de bachiller)
		Presentación y aprobación prueba de Estado ICFES-Saber 11 ^o
	Aspirantes mayores de 25 años	Aprobación de la prueba de Estado. Validación del bachillerato (educación básica y media) ICFES-Saber
Requisitos adicionales	Selección universitaria	Condiciones establecidas por la universidad
	Acceso irrestricto	N/A
Requisitos económicos		Pago de matrícula (aranceles)

Cuadro 3-5: Modelos de selección de ingreso a la educación superior en Colombia

Colombia		
Sistema de selección	Pre-ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores puntajes en prueba de Estado ICFES-Saber 11^o
		<ul style="list-style-type: none"> • Examen de Puntajes de prueba de Estado ICFES-Saber 11^o. • Evaluación de ingreso por bienestar universitario. • Presentación de entrevista en programa de estudios.
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de examen propio de la institución. • Entrevista
		<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista

En consecuencia, la copiosa regulación sobre educación superior y educación legal determinan el proceso de selección y acceso a este nivel formativo. En el caso colombiano, se establece que la formación de abogados consta de un proceso de cinco (5) años en la modalidad diurna y seis (6) años para la modalidad nocturna; tiempo en el cual se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al finalizar los contenidos

curriculares del programa de Derecho, el estudiante deberá cumplir con los requisitos necesarios para la obtención de su respectivo grado, dentro de éstos se encuentra: a) presentar exámenes preparatorios; b) práctica profesional o judicatura y/o la presentación de una tesis o monografía de grado.

Para el caso particular de Colombia, es necesario aumentar y discriminar los mecanismos de egreso de la educación jurídica: a) de cinco 5 a seis años de formación en la modalidad presencial, y como mínimo seis años de formación para la modalidad nocturna. Esta condición hace de la profesión jurídica o de abogado una carrera que dura entre seis y siete años; b) finalización de los contenidos curriculares, los cuales están determinados por la legislación y, en términos formales, es una condición que puede particularizar los modelos de oferta educativa en la conformación de roles particulares del ejercicio profesional; c) presentación de exámenes preparatorios, los cuales poseen una fuerte carga de control político e ideológico en el ejercicio del discurso del Derecho; d) desarrollo de una práctica profesional “judicatura” o presentación de tesis de grado con sus correspondientes recompensas y empeños; e) presentación de las pruebas SABER-PRO o pruebas de Estado para la evaluación de la educación superior.

El establecimiento de estos requisitos para acceder al título de abogado ha sido precedido de una prolongada y contante discusión. En primer lugar, el establecimiento de la práctica profesional o judicatura se contempló en el Artículo 23 del Decreto 3200 de 1979, el cual estableció como requisito la realización de un (1) año continuo o discontinuo de práctica profesional en cargos y establecimientos taxativamente señalados. Posteriormente, el Decreto 1221 de junio 8 de 1990 que reguló los requisitos para la formulación de programas académicos de Derecho en pregrado, estableció en su Art. 21 los requisitos concurrentes para optar al título de abogado:

ARTÍCULO 21. Para obtener el título profesional de abogado deberán cumplirse los siguientes requisitos concurrentes:

1. Haber cursado y aprobado la totalidad de las materias que integren el plan de estudios.
2. Haber presentado y aprobado los exámenes preparatorios.
3. Haber elaborado monografía que sea aprobada, igual que el examen de sustentación de la misma o haber desempeñado, con posterioridad a la terminación de los estudios, durante un (1) año continuo o discontinuo uno de los cargos previstos en las disposiciones pertinentes o haber prestado el servicio jurídico voluntario regulado por el Decreto 1862 de 1989; o haber ejercido durante dos (2) años la profesión en las condiciones señaladas en el artículo 31 del Decreto 196 de 1971.

Cuadro 3-6: Requisitos universitarios para obtener título profesional de abogado

Colombia		
Requisitos	Cursar y aprobar la totalidad de las materias que integren el plan de estudios	5 años diurno
		6 años nocturno
	presentar y aprobar los exámenes preparatorios	Derecho Civil, Derecho Penal Derecho Público Derecho Laboral
	monografía	Trabajo investigativo (formación investigativa básica)
	Realizar servicio jurídico voluntario regulado por el Decreto 1862 de 1989 (judicatura) artículo 31 del Decreto 196 de 1971.	

Con la promulgación de la Ley 30 de 1992 esta regulación perdió vigencia, lo cual dio paso a desarrollo normativo disperso en estas materias. La Ley 446 de 1998 estableció nuevamente los requisitos de grado y la realización del Servicio legal popular; esta norma fue derogada por la Ley 552 de 1999. Sin embargo, todos los requisitos que se establecían para optar al título de abogado fueron asimilados por el Decreto 2768 del 2003, que establece y define las características específicas de calidad para el ofrecimiento de los programas de pregrado en Derecho.

Ante este panorama de dispersión normativa, la Corte Constitucional de Colombia produjo la sentencia de unificación SU- 783/ del 2003, en la cual, a partir de un análisis constitucional del principio de autonomía universitaria y de la responsabilidad de las IES en cuanto a la regulación de la expedición de títulos profesionales, consideró que:

Como se aprecia, es la Universidad la que define los criterios y elementos del sistema de calificación de los estudiantes. No podía ser de otra manera porque la propia Universidad tiene la responsabilidad institucional y de garantizar la idoneidad de sus alumnos y egresados. Además, a la sociedad le interesa que el servicio público de la educación sea eficiente, lo cual implica la necesidad de que no se ponga en riesgo el funcionamiento de la comunidad cuando los alumnos culminen sus estudios y salgan a interactuar en el mundo profesional. Debe entenderse por riesgo, la probabilidad de que en el ejercicio de la profesión se produzca un efecto indeseado en razón a la falta de idoneidad²³.

²³ Corte Constitucional de Colombia. Sentencia de unificación SU- 783/ del 2003. Magistrado Ponente: Marco Gerardo Monroy Cabra. En:

En este sentido, la práctica de exámenes preparatorios y otros requisitos de grado para acceder al título de abogado son facultativos de las IES en ejercicio de la autonomía universitaria.

En cuanto a los exámenes preparatorios, éstos se caracterizan por ser evaluaciones orales o escritas de cada una de las áreas “duras” del Derecho, es decir, cuatro áreas que son consideradas el cuerpo básico del saber profesional del abogado (Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Público y Derecho Laboral); éstos se realizan al finalizar los contenidos curriculares de cada una de tales áreas, y su práctica es potestad de un número plural de docentes del área indicada.

El programa de Derecho y la universidad pueden seccionar la práctica de los exámenes preparatorios en más de un examen por área; el criterio para su fraccionamiento obedece a diversas razones, dentro de las cuales se contempla el extenso cúmulo de los contenidos a preparar por el estudiante, y el cobro de tarifas establecidas por la presentación de cada uno de los exámenes. En las universidades privadas se tiene como una tarifa adicional al cobro de matrícula, constituyéndose en la oportunidad de captar recursos adicionales por la prestación del servicio educativo.

3.1.4. Control sobre la profesión jurídica en Colombia

El control sobre la profesión jurídica y su ejercicio ha sido una temática recurrente frente a los diversos fenómenos de disgregación profesional, diversificación de los roles profesionales, estratificación de la profesión y baja remuneración y recompensas para los profesionales del Derecho. Sin embargo, es la constante crítica a la ética profesional de los abogados la que alienta, de manera continua, una reflexión sobre el control disciplinar de la profesión. Sin duda, la tensión nacional por la reforma a la rama judicial ha encausado la agenda, promoviendo la temática mencionada en los círculos profesionales y académicos que buscan formalizar y avanzar en la construcción de condiciones para la organización profesional de los abogados colombianos a través de una colegiatura obligatoria.

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia de 1992, en particular la Ley 1123 de 2007, se encargó del control disciplinario de la profesión jurídica a la Sala Jurisdiccional Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura, y La Sala Jurisdiccional

Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura. Estas conocerán los procesos por faltas cometidas en el territorio de su jurisdicción y de las solicitudes de rehabilitación de los abogados²⁴.

En este sentido, la relación del Estado con el ejercicio profesional ha girado fundamentalmente en torno al ejercicio de control establecido por el Código Disciplinario del abogado, en funciones de carácter preventivo y correctivo.

En este estatuto disciplinario se establecen los principios propios de la actividad profesional, así como deberes profesionales, incompatibilidades, faltas contra la dignidad de la profesión y al decoro profesional. Igualmente, se establecen las faltas contra la lealtad al cliente, a la honradez del abogado, contra sus colegas, contra la diligencia profesional, así como aquellas que constituyen incompatibilidades con el ejercicio profesional y el deber de independencia.

De esta forma, se establece un régimen de sanciones disciplinarias, que, para el caso, se estipulan de la siguiente manera: a) censura, b) multas, c) suspensión y d) exclusión de la profesión. La suspensión puede oscilar entre los seis (6) meses y cinco (5) años siendo la exclusión, la sanción más grave consistente cancelación de la tarjeta profesional y la prohibición para ejercer la abogacía.

La cancelación de la tarjeta profesional se constituye en un impedimento funcional para el ejercicio profesional, teniendo en cuenta que ésta es el requisito idóneo para cualquier actividad profesional ante la administración de justicia o entidades públicas y privadas que la exigen como un requisito laboral o formal.

En cuanto al Registro Nacional de Abogados²⁵, esta función le corresponde al Consejo Superior de la Judicatura, este registro valida la inscripción del abogado a partir de la realización del trámite de expedición de tarjeta profesional, la cual es la credencial para el ejercicio de la profesión en el territorio colombiano.

El Registro Nacional de Abogados es completamente independiente y no tiene relación de consulta directa con el Certificado de Antecedentes Disciplinarios que expide la Secretaria Judicial de la Sala Jurisdiccional Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura. Así, el hecho de portar una tarjeta profesional asegura la posibilidad del ejercicio profesional, pero no asegura un registro de faltas que advierta a la administración de justicia la existencia de sanciones que inhabiliten la práctica del Derecho.

²⁴ Ley 1123 de 2007, Título II, artículos 59 y 60.

²⁵ De conformidad con la Ley 270 de 1996, Estatutaria de la Administración de Justicia, le corresponde al Consejo Superior de la Judicatura, organismo adscrito al Poder Judicial de Colombia, ejercer la función jurisdiccional disciplinaria por infracciones al régimen disciplinario de los abogados en ejercicio de su profesión, al igual que regular, organizar y llevar el Registro Nacional de Abogados y expedir la correspondiente Tarjeta Profesional.

En este sentido, la Comisión de Reforma a la Justicia²⁶, como organismo independiente encargado de estudiar y promover la reforma del sistema de judicial en Colombia, propone incluir una norma en la Constitución Política que incluya la creación de la Colegiatura Obligatoria del siguiente tenor:

Artículo 257A. Habrá la Colegiatura Nacional de Abogados, con funciones públicas, integrada por siete miembros, abogados, mayores de cuarenta y cinco años, designados por el Consejo Nacional de la Administración Judicial.

La ley determinará la composición y el ejercicio de la Colegiatura Nacional de Abogados.

A la Colegiatura Nacional de Abogados le corresponderá investigar y sancionar las faltas disciplinarias de los abogados en el ejercicio de su profesión con sujeción a la ley.

Esta propuesta permitiría que el gremio profesional de los abogados actúe como juez de sus conductas, a través de la conformación de una colegiatura obligatoria nacional, que asuma de manera integral el control disciplinario de sus miembros, el registro nacional de abogados, así como el fortalecimiento de la producción jurídica, la continua capacitación, mejoramiento y bienestar del gremio profesional. Esta institución sería un órgano permanente que estaría presente a nivel regional o territorial, de manera centralizada o federal, de acuerdo con la organización adoptada por la agremiación de colegios de abogados.

Sin duda, el avance hacia la conformación de una colegiatura obligatoria para los abogados en Colombia, se constituye en un medio para la cohesión profesional por áreas de conocimiento, o por ubicación geográfica, atenuando la tensión provocada por los marcados procesos de estratificación profesional que poseen gremio en Colombia. Este fenómeno se desprende de una acentuada diferenciación de la oferta pública y privada de educación superior, en la cual, se encuentra una oferta de élite con elevados niveles de calidad e integración con redes internacionales de profesionales y académicos, y una oferta de baja calidad con precios o aranceles moderados, pero con fuertes falencias en los procesos de constitución de comunidad académica.

²⁶ La Comisión de reforma a la justicia es creada por el Ministerio del Interior y de Justicia de Colombia, mediante el Decreto 4932 de 2009, con el objetivo de conformar una comisión de expertos con el fin de evaluar la posibilidad y alcance de una reforma estructural a la justicia. Esta comisión entregó un informe final en el mes de junio del año 2010. Informe Final de la Comisión de Expertos de Reforma a la Justicia (2010) <http://www.cej.org.co/component/docman/doc_view/407-informe-final-de-la-comision-de-expertos-de-reforma-a-la-justicia>, consultado el 30 de abril del 2012.

3.2. Educación jurídica en Argentina

La universidad en Argentina ha recorrido durante el siglo XX y el XXI un proceso de transformación que va de la mano con el que ha vivido las universidades en América Latina. El proceso de masificación de la educación superior; la implementación de procesos de evaluación y acreditación; la 'reconceptualización' y la aplicación de una nueva reforma de la universidad consolidan el avance a un sistema de educación superior masificado sobre la base del fomento a una agenda de política pública que ha transformado el panorama universitario argentino.

La tradición universitaria argentina se desprende del acumulado histórico de las luchas universitarias, siendo la Reforma de Córdoba un referente liminar para la construcción de identidad de una institución que acogió un proyecto propio que buscó superar los vicios de la universidad colonial, proponiendo para América Latina un referente de universidad moderna y libre. Este paradigma ha signado la discusión académica y política en torno al desarrollo de la universidad en un contexto determinado por las luchas por la democracia, así como por el establecimiento de periodos de dictadura y fuerte control social.

La educación jurídica en Argentina, al igual que otras disciplinas profesionales, se desarrolla en el marco del Sistema de Educación Superior, en el cual se encuentran los elementos fundamentales para la comprensión de la transformación de las facultades o escuelas de Derecho, espacio idóneo para la formación de los abogados. De esta manera, se desarrollará una breve aproximación a ésta temática, a los filtros de ingreso y egreso como caminos para comprender la incidencia de fenómenos de masificación, el establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación y el control sobre la educación jurídica, los cuales han determinado el desarrollo de los estudios jurídicos en la Argentina.

3.2.1. Educación superior y educación jurídica

En cuanto a la historia de las universidades argentinas, Marcela Mollis reconoce tres (3) etapas: en primer lugar a) una larga Etapa fundacional reformista (1613-1970), durante la cual se da la creación de las universidades que conformaron el sistema universitario heredero del movimiento reformista de Córdoba; b) Etapa de expansión universitaria (1971-1990), caracterizada por la consolidación de las universidades nacionales y otras universidades privadas; c) una tercera denominada Etapa de expansión privatista (1991-2007), regulada por la actual Ley universitaria 24521, la cual permitió la creación de nuevas universidades públicas y privadas, mayoritariamente privadas, con un modelo organizacional alternativo a la tradición reformista (2008).

Frente a este último periodo se han desarrollado diferentes lecturas sobre el proceso de masificación y expansión de la oferta de educación superior, el cual ha tenido un fuerte desarrollo a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior 24521 del 7 de agosto de 1995. Esta ley promulgada durante el gobierno de Carlos Menem, suscitó disensos por parte de los diferentes actores de la comunidad universitaria e incluso

algunos miembros del cuerpo legislativo (Mollis 2008). La consignación de elementos y principios de un nuevo mercado educativo se hicieron evidentes en el cuerpo normativo, fomentando la diversificación de modelos universitarios que agenciaran una flexibilización de la oferta educativa a partir de la apertura de nuevas instituciones, las cuales contaron con un entorno institucional y nuevos mecanismos de regulación que favorecieron la iniciativa privada.

El sistema educativo universitario argentino puede clasificarse como un sistema dual, teniendo en cuenta que integra la educación superior universitaria y la educación superior no universitaria; la primera está conformada por universidades propiamente dichas e institutos universitarios. La segunda, comprende aquellas instituciones establecidas como una oferta de educación para el trabajo, éstas se encargan, fundamentalmente, de la formación docente, humanística, social, técnico profesional o artística.

De acuerdo con la Ley de Educación Superior 24521, el Estado se hace responsable de la prestación del servicio de educación superior de carácter público. Establece la educación como un servicio educativo, más allá de ser un derecho tradicionalmente reivindicado por la reforma de Córdoba. Garantiza la oferta privada de educación superior, acompañando el sistema de mercado con la implementación de políticas de reconocimiento de subsidio a la demanda a través del crédito educativo, becas y diferentes formas de pago que fomenten el acceso al servicio educativo²⁷.

Cuadro 3-7: Instituciones universitarias según sector de gestión

Argentina			
	Tipo de institución		
Sector de gestión	Total	Universidades	Institutos universitarios
Total	106	87	19
Estatal	48	41	7
Privado	56	45	11
Extranjera	1	-	-
Internacional	1	-	1

Fuente: Anuario 2009. Estadísticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación.

²⁷ Ver Capítulo III de derechos y obligaciones, artículos 11, 12, 13 y 15 de la Ley Nacional de Educación Superior 24521, sancionada el 20 de julio de 1995.

Cuadro 3-8: Total de Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de títulos de pregrado y grado por sexo. Año 2009.

Argentina									
Sector de Gestión	Estudiantes			Nuevos inscriptos			Egresados		
	Total	Mujeres %	Varones %	Total	Mujeres %	Varones %	Total	Mujeres %	Varones %
Total	1.650.150	758.678 56,0	596.635 44,0	387.603	184.989 55,3	149.299 44,7	98.129	48.473 59,3	33.236 40,7
Estatad 2	1.312.549	574.071 56,4	443.641 43,6	290.137	131.522 55,5	105.300 44,5	69.452	31.211 58,9	21.821 41,1
Privado	337.601	184.607 54,7	152.994 45,3	97.466	53.467 54,9	43.999 45,1	28.677	17.262 60,2	11.415 39,8

Notas: (1) En el caso de la Universidad de Buenos Aires egresados equivale a título expedido.
(2) Los totales no incluyen varón y mujer de la Universidad de Buenos Aires.

Fuente: Anuario 2009. Estadísticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación.

El sistema dual se profundiza a partir de un proceso de descentralización en cuanto al control de la educación superior no universitaria, quedando a cargo de las provincias y de la municipalidad de Buenos Aires. Dentro de sus funciones está promover la educación para el trabajo, desarrollar las políticas tendientes a su organización, estructuración, articulación y cooperación de este subsistema a través del vínculo de la educación con la vida productiva local y regional²⁸.

Las autoridades regionales apoyan económicamente, dan lineamientos frente al proceso de evaluación académica y docente bajo el acompañamiento y supervisión del Consejo Federal de Cultura y Educación. Se determina el establecimiento de procesos particularizados para la evaluación de la educación para el trabajo y la evaluación de la formación docente.

Esta particularización de procedimientos en la administración, descentralización, regulación, control y evaluación de la oferta de educación no universitaria, establece una fuerte escisión del sistema de educación superior, lo cual es un factor de diversificación de oferta educativa en el sistema de estudios superiores que construye de manera clara un proceso estratificado de la oferta y la demanda.

Por su parte, el subsistema de instituciones universitarias se compone por diversas instituciones, así: a) universidades nacionales, b) universidades provinciales, c) universidades privadas reconocidas por el Estado, e institutos universitarios estatales o privados los cuales se caracterizan por ofrecer una sola disciplina²⁹.

La apertura o cierre de las instituciones universitarias nacionales se realiza mediante ley de la república, cumpliendo con el informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), abriendo así la posibilidad para que los órganos de gobierno de manera estatutaria se establezcan a manera de cuerpos colegiados u órganos de gobierno unipersonales.

²⁸ Ver Título III. Educación superior no universitaria. Ley Nacional de Educación Superior 24521.

²⁹ Ver Artículos 5 y 26. Ley Nacional de Educación Superior 24521.

Esta modalidad permite mejorar los procesos de gestión administrativa, transformando el modelo de gobierno universitario asumido por las principales y más tradicionales universidades públicas argentinas a partir de los principios de la Reforma de Córdoba.

El Estado garantiza el aporte financiero a las instituciones universitarias nacionales, implementando indicadores de eficiencia y equidad, permitiendo la formulación de medidas relativas a la generación de recursos adicionales y la constitución de personas jurídicas en apoyo a esta función a través de la venta de servicios a la sociedad en cumplimiento de los fines y objetivos propios de la universidad. Estos elementos apoyan y legitiman de manera formal el dispositivo de regulación estatal a las instituciones públicas en el marco de una política de fomento al mercado educativo.

Amén de la iniciativa privada, estas instituciones en el orden nacional deben contar con el reconocimiento del poder ejecutivo, previo informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) el cual se fundamentará en el cumplimiento de los siguientes criterios:

- a) La responsabilidad moral, financiera y económica de los integrantes de las asociaciones o fundaciones;
- b) La viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico, así como su adecuación a los principios y normas de la presente ley;
- c) El nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria;
- d) La calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación propuestos;
- e) Los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se disponga para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión;
- f) Su vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo³⁰.

Las universidades provinciales, al ser constituidas por los entes territoriales, deben cumplir similares requerimientos, enfrentando posibles sanciones por funcionar sin las formalidades establecidas.

En general, estas características se constituyen en referentes necesarios para la creación de nuevas instituciones y hacen referencia a condiciones básicas e inherentes a las instituciones universitarias contemporáneas. Condiciones de infraestructura, personal docente, internacionalización, deben guardar una directa relación con un proyecto institucional que vincule las funciones de investigación, docencia y extensión, estas funciones se han constituido en referentes obligatorios de los procesos de acreditación institucional en América Latina.

³⁰ Ver Artículo 63. Ley Nacional de Educación Superior 24521.

3.2.2. Condiciones de funcionamiento

A la universidad Argentina se le confiere por finalidad la generación y comunicación de conocimientos de alto nivel, asumiendo el compromiso de desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinares no afines, además de una organización que debe reflejar la construcción de un orden académico-administrativo en torno a facultades y/o departamentos o unidades académicas equivalentes³¹. La Ley de Educación Superior establece los principios de autonomía académica e institucional, consagrando, igualmente, las funciones de investigación, docencia y extensión.

Se establece la formalización de nuevas instituciones universitarias ante el Ministerio de Educación (ME), garantizando el manejo de bienes y recursos propios, además del fomento a la venta de servicios a la sociedad. La viabilidad económica del sistema se apalanca en el establecimiento autónomo de condiciones para el ingreso, permanencia y promoción del personal docente y no docente, dando flexibilidad en la contratación de personal. Esta condición, permitiría diversificar la composición del estamento profesoral, debilitando los tradicionales “Claustros docentes” como actores universitarios en el desarrollo de la vida académica y partícipes fundamentales del gobierno universitario.

La pauperización de la carrera docente, dadas las nuevas condiciones de contratación de personal, la presión ejercida por una demanda constante de educación superior y la baja o inexistente formación pedagógica de la educación superior, han impactado directamente en el desarrollo de la actividad docente en el marco de la masificación del sistema de educación superior. El detrimento en las recompensas económicas, reconocimiento social y estatus docente en el nivel universitario, y a los docentes en general, ha sido un resultado de la implementación de políticas de flexibilización laboral y ampliación de cobertura educativa.

Como elementos caracterizadores se consagró el pluralismo para las instituciones privadas, además de establecer e investir a la Cámara Federal de Apelaciones³², como una instancia de control formal suprauniversitario, en cuanto a la aprobación o inaprobación de estatutos en el proceso de apertura de nuevas instituciones universitarias; así como de otros asuntos que no se resuelvan de manera definitiva en los órganos de gobierno universitario. Además del establecimiento de requisitos básicos para el ingreso a estudios de grado y posgrado, entre otras regulaciones, se establece la necesidad de implementar procesos de acreditación periódica de programas, función encargada a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), como entidad con presupuesto propio, perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (ME)³³.

³¹ Ver Título IV. Ley Nacional de Educación Superior 24521.

³² Hace parte del Poder judicial en la Argentina y cumple funciones jurisdiccionales de acuerdo al la ubicación del tribunal con respecto a la universidad.

³³ Ver Título IV. Artículos 44- 47. Ley Nacional de Educación Superior 24521.

Cuadro 3-9: Sistema de acreditación y evaluación en Argentina

Argentina	
Sistema de acreditación	Gubernamental Prevé la acreditación por organismos privados
Organismo de Acreditación	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU 1995
Legislación	Ley 24521 de 1995 Educación Superior de Argentina Sistema de Acreditación (art. 44, 45, 46) dirigido a las carreras de riesgo público y a los programas de especialización, maestrías y doctorado
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • acreditación de carreras de grado • acreditación de posgrados • evaluación de proyectos institucionales • evaluación de proyectos de universidades extranjeras • seguimiento y reconocimiento a instituciones universitarias privadas. • solicitudes de apertura de subsedes. • evaluación institucional
Carácter del proceso	Obligatoria
Objetivo	Calidad de la educación
Dirigido a	carreras de riesgo público y a los programas de especialización, maestrías y doctorado
Coordinan acción institucional con:	Ministerio de Educación (ME) Consejo Interuniversitario Nacional Consejo de Rectores de Universidades privadas Academia Nacional de Educación Cámaras del Congreso de la Nación Ministerio de Educación y Cultura

Al igual que en otras latitudes, evaluación y acreditación se establecen y legitiman como procedimientos propios a la actividad universitaria, buscando asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional. Como procedimiento interno, la autoevaluación tiene por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones asignadas a la universidad, sirviendo, además, como medida de mejoramiento.

En concordancia con lo anterior, la evaluación externa y la acreditación son asignadas al CONEAU y a instituciones privadas constituidas para tal fin. Como lo establece el Artículo 45 de la citada Ley de Educación Superior. Las entidades privadas de evaluación y acreditación de instituciones universitarias deben contar con el reconocimiento del Ministerio de Educación (ME) previo dictamen del CONEAU. Igualmente, estas entidades

deberán ceñirse a los patrones y estándares establecidos por el ME y el Consejo de Universidades de Argentina (CUA).

De manera análoga a los sistemas de evaluación y acreditación de similar cuño en América Latina, el sistema en la Argentina está conformado por cuerpos colegiados y pares evaluadores que emiten conceptos de carácter público. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) está integrada por 12 miembros designados por el ejecutivo, postulados por los organismos y actores universitarios, así; (3) tres integrantes por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); (1) un representante de los rectores de universidades privadas; (1) un representante de la Academia Nacional de Educación; (3) tres miembros, uno por cada una de las Cámaras del Congreso; y (1) un miembro en representación del Ministerio de Educación (ME).

Frente al esquema establecido para el Sistema de Educación Superior argentino, al Ministerio de Educación (ME) le corresponde la formulación de políticas generales en materia universitaria, en coordinación y consulta con órganos y actores universitarios reconocidos en el cuerpo general de la ley. Sin embargo, la legislación apunta de manera clara a la configuración y estímulo de modelos universitarios diferentes a la tradición reformista de las universidades públicas tradicionales, fomentando la diversificación de la oferta educativa. Como lo plantea Mollis:

Uno de los propósitos de la creación de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense (Universidad de Quilmes, Universidad de Tres de Febrero, Universidad de General Sarmiento, Universidad de General San Martín, Universidad de Lanús, etc.) fue cambiar el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, transformando criterios clave de funcionamiento. Reemplazaron el tradicional gobierno universitario por un órgano de gestión universitaria comprometido con la obtención de recursos alternativos, el ingreso irrestricto por un ingreso selectivo, la gratuidad por el cobro de cuotas voluntarias, los docentes auxiliares por profesores temporarios por contrato, profesores con dedicación simple por profesores con máxima dedicación a la enseñanza e investigación y responsabilidad tutorial (seguimiento de estudiantes, horarios de oficina para atención de consultas), salarios diferenciados, carreras cortas con salida laboral, diplomas intermedios, carreras a distancia y aplicación de tecnologías virtuales, orientación profesional y poca o ninguna oferta en las áreas de ciencias básicas o aplicadas. Si bien estas características están asociadas con los nuevos modelos universitarios, no se presentan en todos los casos del mismo modo y con la misma intensidad. (2008, 91)

Para Mollis, la Ley de Educación Superior ha intervenido de manera drástica en la universidad, formulando el reconocimiento de una tremenda crisis de la identidad y de sentido que afecta a los actores y las instituciones superiores. La autora señala que

las reformas de la educación superior en el mundo durante la década de los noventa – sobre todo en los países de América Latina y los del ex bloque socialista– se parecen en su forma, en su aplicación y en sus legislaciones en función de dos premisas básicas: por un lado el corrimiento del Estado como garante del servicio y principal responsable del financiamiento educativo y, por el otro, el protagonismo del mercado como fuente de innovación o de satisfacción de las demandas de los nuevos consumidores educativos. (Mollis 2008, 88)

El desarrollo del modelo de mercado educativo, la implementación de sistemas de regulación de calidad, y la transformación de los actores universitarios, son el resultado

esperado de una agenda política en desarrollo, impulsada por una propuesta política neoliberal. La masificación de la educación superior, más allá de pretender ser un proceso democratizador, ha devenido en fenómenos de estratificación de instituciones y usuarios.

El incremento en la oferta y la demanda no ha logrado superar los procesos de marginalización de la población menos favorecida, que recibe productos educativos de menor calidad dada su baja capacidad adquisitiva. Los filtros para acceder a una educación de calidad siguen siendo establecidos por las condiciones estructurales de desigualdad social y geográfica en la consecución de bienes económicos y culturales. Adicionalmente, se han establecido nuevos elementos que han consolidado una oferta mixta, pública y privada, en un periodo de significativa expansión y de creciente demanda por el servicio educativo.

Se puede concluir que dentro de los filtros de ingreso a la educación superior es posible catalogar, en primer lugar, un tamiz estructural que depende de la conformación y distribución de los bienes sociales y culturales. Este tamiz se caracteriza por estar implícito en esta estructura social que administra y dispensa reconocimientos y recompensas a través de dispositivos instaurados para la conservación del orden social establecido. Este control, como se anotó antes, es de orden implícito y se expresa en el sistema educativo.

La regulación de los sistemas de ingreso a la educación superior está diseñada para favorecer el desarrollo universitario en tanto selección de individuos en capacidad de adelantar estudios que permitan producir, perfeccionar, desarrollar, innovar e implementar conocimiento. Este esquema choca de manera significativa con los valores y estructura de la tradición reformista argentina. Los valores de la asociación política para una nueva universidad, plasmados en la reforma de Córdoba, establecieron el acceso libre e irrestricto como el producto de una condición de ciudadanía. Su ejercicio se convierte en un valor ontológico y teleológico para la universidad. El debate sobre la selección para el ingreso frente al ingreso libre e irrestricto se convierte en una tensión característica e identitaria del debate sobre la educación superior en la Argentina.

3.2.3. Sistemas de admisión universitaria

A pesar de la inexistencia de información sistematizada sobre los procesos de admisión, como parte de los filtros de ingreso de la educación superior, es posible rastrear algunos dispositivos de ingreso que se desprenden de la regulación universitaria nacional y de las particularidades de las instituciones universitarias. Dada la complejidad del sistema universitario nacional, y las instituciones que lo componen, se hace complejo determinar cuáles son los sistemas de ingreso universitario en Argentina. Sin embargo, se busca hacer una breve aproximación a sus diferentes expresiones universitarias, teniendo en cuenta el carácter diverso de los objetivos de los sistemas y de la demanda universitaria.

Para Betina Duarte, el debate sobre el ingreso a la universidad argentina ha generado tensiones en el sistema y entre instituciones debido al debate existente entre el discurso

por la calidad y el discurso de un acceso irrestricto. Frente a esta situación las universidades han adoptado diversos sistemas de ingreso, teniendo en cuenta un panorama de crecimiento constante de la demanda de educación superior, lo cual genera una presión sobre las instituciones; un contexto poblacional diverso con una formación académica sumamente heterogénea y no siempre en condiciones de afrontar estudios superiores (Duarte 2009).

Los procesos de selección o existencia de exámenes de ingreso han sido integrados y asumidos en la sociedad como un dispositivo de control de calidad. Las universidades han desarrollado una variedad de esquemas de ingreso que buscan reclutar los mejores prospectos universitarios; pero además, han buscado solventar las grandes disparidades en cuanto capital cultural y capital social, con lo cual muchos aspirantes se aproximan al sistema de educación superior.

Entendiendo la existencia de dispositivos de ingreso explícito e implícito, es inevitable que los sujetos deban afrontar el tamiz social que implica acceder al nivel superior de educación. Para García Guadilla existe una selección implícita teniendo en cuenta que todos los sistemas de educación superior sujetos a la presión de la demanda responden con algún tipo de selección. La explícita puesta de manifiesto en el momento de admisión, y la implícita, diluida a lo largo de la formación universitaria con mayor concentración en los primeros años de estudio (García 2003). Sin embargo, las dimensiones del debate en torno a los sistemas de admisión en Argentina han tenido un desarrollo bipolar.

Por un lado, el ingreso irrestricto ha sido defendido como una política de equidad, pero a su vez, ha sido criticado como un sinónimo de ausencia de calidad. Por otra parte, el ingreso selectivo o con exámenes ha sido interpretado como un sistema que genera exclusiones sociales, aunque defiende a calidad de la educación.

La Ley de Educación Superior Argentina, en su artículo 29, estableció diferentes atributos para ingresar a la educación, otorgando a las universidades la formulación y establecimiento del régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias. Sin embargo, los regímenes pueden variar incluso entre facultades, teniendo en cuenta que en las universidades nacionales con un número mayor a cincuenta mil estudiantes (50.000) la ley establece que el régimen de admisión y permanencia será definido a nivel de cada facultad o unidad académica³⁴.

Finalmente, es requisito formal básico para ingresar a la educación universitaria la aprobación de un nivel de educación media o ciclo polimodal, en el caso de los mayores de 25 años éstos deben demostrar por medio de evaluaciones provinciales o municipales dicha condición, o someterse a las condiciones que las universidades establezcan. La diversidad de las normas es un correlato con la autonomía universitaria, la cual permite a las instituciones dictar sus propias normas de ingreso.

Teniendo en cuenta el predominio de un ingreso irrestricto sin preingreso, o con cursos de apoyo y nivelación al estilo de la Universidad de Buenos Aires (UBA), algunas

³⁴ Ver Capítulo 4. De las instituciones universitarias nacionales, Artículo 50.

universidades vinculan cursos y exámenes no eliminatorios desarrollados en el transcurso de las asignaturas del plan de estudios. Igualmente, se presenta el desarrollo de ciclos comunes introductorios con duración variada de semanas o meses, diferenciándose los contenidos entre las instituciones. Sin poder asegurar una articulación real entre la educación media y la educación superior a través de ciclos propedéuticos, las universidades han buscado ambientar a los estudiantes con cursos breves de nivelación que suponen la búsqueda de superar algunas deficiencias del nivel de formación.

Algunas universidades han incluido pruebas aptitudinales y cognitivas, configurándose de este modo el establecimiento de formas implícitas de selección, condicionando de manera efectiva la vinculación a los estudios universitarios. Como ya se ha mencionado, la autonomía universitaria ha permitido la configuración de un complejo sistema de ingreso a la educación superior sobre el cual se han sintetizado algunas características particulares:

Cuadro 3-10: Sistemas de selección e ingreso a la educación universitaria Argentina

Ingreso irrestricto	Sin preingreso	Sin cursos de apoyo y nivelación
		Con ciclos introductorios (forman parte de la carrera)
	Con cursos de apoyo o nivelación (orientación o reflexión)	Tipo cognitivo
		Transmisión de técnicas de estudio
		Orientación vocacional
	Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudio	Las notas afectan el curso de materias correlativas
Las notas afectan rendir materias correlativas		
Ingreso mediante examen sin cupo	Con ciclo de nivelación o preingreso con examen final	
	Con cursos de habilidades del pensamiento y exámenes en carreras específicas	
	Con ciclos y pruebas de aptitud específicas	
Ingreso mediante examen y cupo	Curso preparatorio con examen final	

Tomado de: Sverdlick et ál. (2005, 27).

El debate que se ha desarrollado en el trascurso de la reforma a la educación superior ha girado en torno, al proceso de financiación, en tanto interviene en el modelo institucional pues entran en colisión principios como la educación entendida como derecho, frente a la

educación entendida como servicio público; así como el principio de la equidad, frente al concepto de eficiencia en la administración de recursos.

Para Humberto Ennis y Alberto Porto, la igualdad de oportunidades en cuanto al ingreso a la universidad pública argentina está mediado por el problema de la financiación y sostenibilidad de la educación. Elementos que caracterizan el debate en torno a la polémica por la provisión pública de la educación y la implementación de aranceles (cobro de matrícula) para el suministro de recursos de financiamiento a la actividad educativa.

Su aproximación a la educación universitaria formula algunas falencias que caracterizan a las instituciones públicas tradicionales dentro de las cuales reseñan: a) la escala o tamaño de las facultades o unidades académicas; b) el tiempo medio de permanencia estudiantil mayor al estimado; c) bajo nivel de remuneración docente y no docente; y e) el bajo gasto por alumno como indicador de baja calidad, más que como indicador de buen desempeño. Estas características restan eficiencia y cuestionan la incidencia de la política educativa en la construcción de condiciones de equidad a partir del acceso y desarrollo de la educación universitaria (Ennis y Porto 2001, 3).

Su cuestionamiento al sentido de la equidad como principio económico de distribución y uso racional de recursos, apunta al análisis de las políticas de eficiencia implementadas al sistema de educación superior público. La búsqueda de incentivos para acortar la duración de las carreras; el uso eficiente de recursos e infraestructura; y la implementación del cobro de aranceles e implementación de incentivos a través de becas y créditos son revisados a la luz del discurso económico para exponer sus fortalezas y debilidades.

En el debate plantean la discusión de dos modelos con características centrales. En primer lugar, la conservación de un statu quo en el cual predomina una provisión pública con acceso irrestricto, del cual se predicen favorables condiciones de promoción de equidad o igualdad de oportunidades que, a su vez, es criticado por bajas condiciones de eficiencia. Por otro, el modelo de arancelamiento (cobro de matrículas) como un dispositivo eficiente y racional de financiamiento, el cual es cuestionado por no fomentar la equidad e igualdad de oportunidades.

Cuadro 3-11: Modelos de acceso a la educación superior Argentina

	Pro	Contra
STATU QUO Provisión pública y acceso irrestricto	Equidad o igualdad de oportunidades	Eficiencia
ARANCELAMIENTO Mecanismos de financiamiento y racionamiento	Eficiencia	Equidad o igualdad de oportunidades

Tomado de Ennis y Porto (2001, 6).

Sin embargo, el avance hacia una política de fomento a la eficiencia educativa ha generado fenómenos que caracterizan el sistema educativo. El pago de aranceles ha producido el ingreso de los estudiantes al mercado laboral, incrementando las horas de

trabajo y disminuyendo el rendimiento estudiantil; se ha generado a su vez una mayor segmentación de los sectores que acceden a la educación universitaria y una correspondiente profundización de la inequidad en el acceso al sistema de educación superior. Frente a la política de fomento a la demanda, a través del crédito educativo, plantean que la

existencia de fuertes restricciones de crédito determinan la composición del grupo que asiste a la universidad. Aun cuando el arancel presente es cero, es bien sabido que los costos de oportunidad son especialmente altos en el caso de la educación terciaria. Solo los individuos con un cierto nivel socioeconómico son los que pueden afrontar dichos costos sin la existencia de acceso a crédito. Los rendimientos de adquirir educación superior y universitaria en la Argentina son todavía relativamente altos y el hecho de que la mayoría de los individuos de bajos ingresos no realicen esta inversión es un indicador de la importancia de las restricciones de crédito existentes actualmente. (Ennis y Porto 2001, 9)

A partir de estas consideraciones, comprendiendo los dispositivos de filtro o restricción de acceso a la educación terciaria, proponen mantener una provisión pública con un mecanismo diferente al arancel, reconociendo las condiciones de capacidad física y humana de las instituciones universitarias, las cuales deben ser respetadas, so pena de la disminución de los índices de calidad de la educación, y asumiendo que el racionamiento por precios o aranceles en el ingreso cuestiona fuertemente la igualdad de oportunidades que se le atribuye tradicionalmente a la educación.

El mantenimiento de condiciones de excelencia y calidad en el desarrollo de investigación, docencia y extensión se traduce en una paradoja frente al ejercicio del derecho a la educación de los sectores excluidos por el proceso de selección y los retos asignados a la universidad. El aporte de recursos estatales o privados para la construcción de condiciones de calidad se constituye en un fuerte marco de disputa por el papel del Estado y sus instituciones, en el marco de un modelo híbrido de fomento a la oferta privada y pública, con una mayor diversificación y segmentación de la demanda.

La caracterización de los diversos sistemas de ingreso a la educación superior se torna compleja en la medida que su diversidad se deriva de la autonomía universitaria. Sin embargo, la construcción de sistemas de ingreso en las principales universidades públicas argentinas ha permitido constituir referentes institucionales que son replicados de manera recurrente y diferencial en otras instituciones de educación superior.

Para el caso que nos ocupa, ha predominado el sistema empleado en la Universidad de Buenos Aires (UBA), la cual ha mantenido un esquema de acceso o ingreso irrestricto sin preingreso, reforzando el sistema con cursos de apoyo y nivelación. Otras universidades desarrollan su reclutamiento a través de cursos y exámenes no eliminatorios, integrados al cuerpo curricular de materias o cursos temáticos. Se presentan ciclos introductorios o de nivelación que duran uno o varios meses, siendo diferentes los contenidos entre facultades y universidades. Por otra parte, se ofrecen cursos de “ambientación” de dos (2) semanas que buscan compensar las falencias del sistema de educación media (Sverdlick et ál. 2005, 27).

El establecimiento de ciclos propedéuticos como parte de los sistemas de ingreso de las universidades ha sido utilizado como un recurso de orden pedagógico y formativo que busca superar las carencias educativas del subsistema de educación básica y media. En este contexto, existe una marcada diferenciación en el acceso a los bienes culturales a partir del referente geográfico, e institucional. En primer lugar, la educación básica y media impartida por fuera de los límites del conurbado de Buenos Aires obedece a un referente institucional y de infraestructura diferente. La diferencia entre educación rural y urbana se encuentra determinada por la capacidad institucional de implementar procesos de estandarización de la oferta educativa que permita solventar las diferencias estructurales entre estos dos contextos. La construcción de infraestructura, capacitación y formación docente, número de estudiantes por docente, entre otros indicadores, determinan las posibilidades de los sujetos para ingresar o no al sistema de educación superior.

Para el caso particular, teniendo en cuenta que la formación jurídica que ha concentrado principalmente en los grandes núcleos urbanos, se tomarán, como ejemplos paradigmáticos de la educación superior, los filtros de ingreso o acceso a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y su Facultad de Derecho.

Cuadro 3-12: Estudiantes de derecho, nuevos inscriptos de y egresados de abogacía

Argentina						
	Publica			Privada		
Programa	Estudiantes	Nuevos Inscritos	Egresados	Estudiantes	Nuevos Inscritos	Egresados
Derecho	142.343	27.304	9.934	60.648	16.494	3.597

Fuente: Anuario 2009. Estadísticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación

De acuerdo a la información disponible, es claro el incremento de la demanda de educación jurídica en las universidades privadas de la Argentina, la cual se acerca a una tercera parte de los estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de la universidad pública. Esta demanda es afianzada por la oferta de educación jurídica privada, la cual ofrece una mayor diversidad de perfiles profesionales y de filtros de ingreso.

Para el caso particular, el sistema de ingreso a la UBA se ha caracterizado, fundamentalmente, por adherirse a la tradición del acceso irrestricto, el cual implica un proceso de nivelación de conocimientos, situación que busca guardar una consistencia con el proyecto institucional como una de las universidades públicas de mayor tradición. En este sentido, y de acuerdo a la autonomía otorgada a las Facultades para determinar procesos de ingreso a las carreras o disciplinas, se estableció, en primer lugar, la constitución de un Ciclo Básico de formación para todos los nuevos ingresos al sistema universitario.

El Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires, vigente desde 1985, constituye el primer año de formación en disciplinas generales, como estrategia de formación que asume las condiciones diversas de los nuevos estudiantes vinculados a través de la política de ingreso irrestricto. "Durante sus 19 años de vigencia, el CBC ha

representado el ideario de la educación libre y gratuita por medio de la defensa del ingreso irrestricto, sin cupo y sin arancel³⁵.

El ingreso a los ciclos básicos, son percibidos en algunos casos como parte del proceso formativo de la carrera de Derecho, en algunos otros, es asumida por los estudiantes como un proceso de filtro y clasificación, el cual debe ser superado para ingresar a los ciclos de formación jurídica. El establecimiento de filtros de ingreso a la universidad y a la educación jurídica, está determinado fundamentalmente, por la estructura universitaria, y por las estructuras de las comunidades académicas de abogados vinculados a ésta institución.

3.3. Currículo básico de los programas de Derecho en Argentina

La formación por ciclos es una característica fundamental del desarrollo curricular universitario en la UBA, estructurando la ruta de conocimiento en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje que buscan nivelar y ajustar las posibles diferencias en formación que poseen los estudiantes vinculados a cada nivel. En este sentido, se encuentran tres (3) ciclos fundamentales que configuran la ruta de conocimiento y de formación de los abogados en la Facultad de Derecho de la UBA. En primer lugar, un Ciclo Básico Común (CBC), en segundo lugar, un Ciclo Profesional Común (CPC), y en tercer lugar un Ciclo Profesional Orientado (CPO).

Como se mencionó anteriormente, es necesario para el ingreso a la universidad la posesión de un título de nivel medio reconocido. Adicionalmente, todos los estudiantes deben cursar un ciclo de estudios de grado conocido como Ciclo Básico Común (CBC), el cual es un prerrequisito habilitante para proseguir al segundo ciclo. El CBC consta de seis (6) materias cuatrimestrales, de las cuales dos (2) son comunes y obligatorias para todas las carreras, dos (2) comunes a una orientación disciplinar y las dos (2) restantes son particulares de una o grupo de carreras. La Facultad de Derecho de la UBA posee tres (3) programas de grado o de formación profesional universitaria: a) Abogacía, b) Calígrafo Público, c) Traductorado público. Para la carrera de abogacía, en la cual se forman los abogados, este CBC está conformado por las asignaturas: a) Principios generales de Derecho latinoamericano; b) Pensamiento científico; c) Sociedad y Estado; d) Ciencia Política, e) Sociología; y f) Economía. Estas materias pueden ser cursadas de manera flexible, intercalándose los estudiantes de los programas ofrecidos por la Facultad.

³⁵ Véase *Diario La Nación*, 18 de mayo de 2003. Sección Cultura. Declaraciones del Dr. Eduardo Laplagne al asumir como nuevo director del CBC. Los cambios propuestos para su nueva gestión apuntan, en cambio, a aumentar las exigencias a los estudiantes entendiendo que la gratuidad debe acompañarse “por un comportamiento responsable por parte de los alumnos” (Citado por Duarte 2009, 6).

Este CBC es tomado por algunos como el primer año de carrera; para otros es tomado como un periodo de preparación o aprestamiento a la carrera profesional. La dinámica académica universitaria ha provocado que muchas de las materias básicas de los planes de estudio o currículos migren a este primer ciclo de formación, esto permite profundizar de manera temprana la apertura a algunas discusiones disciplinares. Finalmente, para poder ingresar como estudiante a la Facultad de Derecho es necesario aprobar la totalidad de las materias del ciclo, es decir, las seis (6) materias, las cuales, una vez superadas, deben ser relacionadas en una declaración jurada, la cual es un requisito formal para la inscripción directa en la Facultad.

A partir del proceso de reforma curricular adelantado en el 2004³⁶ se hace una reorganización que implementa un aumento gradual de la carga horaria para el Ciclo Profesional Común (CPC), y de las asignaturas obligatorias y comunes al Ciclo Profesional Orientado (CPO). El programa tiene validez desde su implementación en el año 2008 hasta la actualidad. Este currículo mantiene la estructura por ciclos, fundamentando las dos (2) etapas “duras” o nucleares de la formación jurídica.

El Ciclo Profesional Común (CPC) tiene por objeto ofrecer principios y conceptos básicos por cada área, aplicables a problemas de tipo ejemplar y formativo dejando al siguiente ciclo un panorama más profundo y amplio. Este proceso busca apoyarse de manera fundamental en la implementación de las tecnologías de la informática y comunicación (TIC's) para el desarrollo de las competencias de resolución de problemas y casos, así como de la redacción de textos a través de un monitoreo constante. La reforma establece un incremento sustancial de veinte (20) horas semanales a este ciclo de formación, el cual incluye la exigencia de acreditación de conocimiento de un idioma extranjero.

La incorporación del idioma extranjero se realiza en tres (3) cuatrimestres, equivalente a tres niveles, que buscan desarrollar comprensión de textos jurídicos en un total de ciento noventa y dos (192) horas divididas en sesenta y cuatro (64) cuatrimestrales, es decir, cuatro (4) horas semanales. Los tres (3) niveles del idioma se dividen a su vez en tres grupos, un nivel obligatorio; un nivel optativo para acreditar puntos, el cual es de libre configuración; y un tercer nivel que no es obligatorio ni opcional³⁷. Estos niveles de idioma se pueden acreditar de manera flexible a través de evaluaciones libres o por certificación de educación a distancia.

El ciclo profesional común costa de 14 asignaturas o cursos:

³⁶ Plan de estudio de la carrera de Abogacía UBA aprobado por la resolución (CS) n° 809/85, la resolución del (CS) n° 3.377/88, la resolución (CS) n° 4.374/00, el proceso de actualización curricular iniciado en diciembre del 2002 por el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho por la resolución (CD) n° 643/2002; la resolución (CD) n° 1570 de diciembre del 2003 de ese Consejo Directivo, por la que se eleva una propuesta de actualización del plan de estudios de esa carrera, la resolución (D) n° 5.018/04, las resoluciones (CD) n° 1964/04 y n° 2.025/04.

³⁷ Véase Reforma curricular facultad de derecho UBA. Expediente n°. 34.392/85 Anexo 7. Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires. En http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf, consultado el 30 de abril de 2012.

Cuadro 3-13: Ciclo profesional común

Materia	Duración
1. Teoría General del Derecho	<i>cuatrimestral</i>
2. Teoría del Estado	<i>cuatrimestral</i>
3. Derechos Humanos y Garantías	<i>cuatrimestral</i>
4. Elementos de Derecho Constitucional	<i>cuatrimestral</i>
5. Elementos de Derecho Civil (parte general)	<i>cuatrimestral</i>
6. Obligaciones Civiles y Comerciales	<i>cuatrimestral</i>
7. Contratos Civiles y Comerciales	<i>anual</i>
8. Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial	<i>cuatrimestral</i>
9. Elementos de Derecho Penal y de Procesal Penal	<i>anual</i>
10. Elementos de Derechos Reales	<i>cuatrimestral</i>
11. Elementos de Derecho Administrativo	<i>cuatrimestral</i>
12. Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	<i>cuatrimestral</i>
13. Elementos de Derecho Comercial	<i>cuatrimestral</i>
14. Elementos de Análisis Económico y Financiero	<i>cuatrimestral</i>

Al finalizar este primer ciclo se adquiere la condición de Bachiller Universitario en Derecho, que le permite al estudiante obtener un título intermedio o Certificado de Orientación Profesional, que lo habilitaría para el ejercicio laboral como martillero, despachante de aduanas o administrador de consorcios, etc. (UBA 2012). Adicionalmente, en este ciclo se obtiene el título de procurador, al superar el Ciclo Profesional Común (CPC), además de aprobar las siguientes materias del Ciclo Profesional Orientado (CPO): a) Derecho de Familia y Sucesiones; b) Sociedades Civiles y Comerciales; c) Dos cursos cuatrimestrales en el Departamento de Derecho Procesal; y Práctica Profesional, donde al menos una deberá versar sobre temas de Derecho Administrativo. El procurador posee condiciones para representar ante los Tribunales a demandantes y demandados, a través de la realización de trámites cumpliendo deberes legales como apoderado.

El Ciclo Profesional Orientado (CPO) está compuesto por una serie de cursos principales y otros derivados o secundarios, que, en conjunto, buscan superar la orientación general. Los primeros amplían principios, conceptos, teorías y temas nucleares del saber específico y configuran un área básica o combinada de conocimientos científicos que contribuyen al derecho de que se trate. Por definición, los cursos principales comprenden “aquellos contenidos y el desarrollo de aquellas competencias que no pueden ser dejados librados a la “experiencia”. Los cursos “derivados o secundarios” son aquellos que se constituyen y desarrollan a partir de los saberes adquiridos y las competencias desarrolladas en los cursos principales. En este tipo de cursos derivados se apunta a

fomentar una profundización creciente hacia la extensión gradual del conocimiento propio de la orientación elegida, así como a sus posibilidades de aplicación³⁸.

El Ciclo Profesional Orientado (CPO) se organiza en siete orientaciones:

1. Derecho Público, con dos suborientaciones: Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público. El alumno debe optar por alguna de estas suborientaciones o podrá realizar ambas.
2. Derecho Privado.
3. Derecho Penal.
4. Derecho Empresarial.
5. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.
6. Derecho Tributario.
7. Derecho Notarial, Registral e Inmobiliario.

El CPO incluye cinco asignaturas cuatrimestrales, obligatorias para todas sus orientaciones:

1. Derecho Internacional Público (48 horas).
2. Sociedades Civiles y Comerciales (48 horas).
3. Derecho de Familia y Sucesiones (72 horas).
4. Finanzas Públicas y Derecho Tributario (48 horas).
5. Derecho Internacional Privado (48 horas).

Es importante resaltar el sistema de ciclos presente en el proceso de configuración del currículo de abogacía y la metodología para la configuración de una ruta de conocimiento. El ingreso de los alumnos a cada ciclo define, desde el ciclo básico, un proceso de contextualización, introducción y profundización a lo que la comunidad académica ha determinado como “el saber jurídico”.

El desarrollo de competencias básicas de lectoescritura, es decir, comprensión y redacción de textos, se tienen como fundamentales en el quehacer jurídico, por tal razón el currículo se apoya en la implementación de herramientas de TIC's para el control y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La posibilidad de incrementar el número de horas de trabajo autónomo de los estudiantes en el desarrollo de las competencias de lecto-escritura se ve ampliada a través del uso de herramientas informáticas en el proceso educativo.

La autonomía universitaria otorgada a las universidades ha permitido la configuración de currículos especializados, los cuales obedecen a intereses políticos o ideológicos de las instituciones que regentan los programas de estudios. El establecimiento de perfiles de abogados de negocios, o con un fuerte acento en áreas específicas, como el Derecho mercantil o el Derecho penal, puede ser apreciable en facultades de Derecho de instituciones privadas.

³⁸ Véase Universidad de Buenos Aires. Reforma curricular Facultad de Derecho. Expediente. N° 34.392/85 Anexo 7, pág. 8.

El caso del currículo de la Facultad de Derecho de la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo (UPMPM), se caracteriza por un fuerte énfasis en el Derecho constitucional, la historia de los movimientos sociales y, particularmente, por la formación en Derecho penal en torno a un interés explícito por el litigio y defensa de los derechos humanos.

En la configuración del currículo es notoria la conformación de sólidas líneas disciplinares del Derecho, las cuales se constituyen en énfasis de profundización dentro del área jurídica. Esta tendencia a la especialización del conocimiento responde a la configuración de perfiles profesionales atractivos dentro de la percepción general de los profesionales del Derecho; pero también se debe a la configuración de un mercado laboral cada vez más especializado. La tecnificación de los estudios jurídicos es un fenómeno apreciable en la construcción de los currículos contemporáneos; este tema puede ser visto como una crisis de la tradición humanista de los estudios jurídicos y debe ser abordado con mayor profundidad en otros análisis sobre educación jurídica.

Sin embargo, la crisis de las reformas al sistema de educación superior argentino se ha expresado a través de diferentes niveles e inquietudes, la deslegitimación de la universidad a partir de las demandas sociales, políticas y tecnológicas, han ocasionado la apertura a la discusión de diferentes elementos. En primer lugar, el debate sobre el modelo universitario en torno al acceso irrestricto contra el ingreso por aranceles. La universidad pública, que asumió el ingreso irrestricto, debió enfrentar el debate sobre la condición y consistencia de los cursos de ingreso, es decir, el carácter de los conocimientos que se evalúan, el carácter eliminatorio o no, debate desarrollado bajo la presión causada por el notorio fracaso de la reforma al nivel medio de educación (Zudaire 2008, 2) y su aparente desconexión con el sistema de educación superior y las instituciones universitarias.

Como lo plantea Natalia Zudaire, en el contexto de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

la articulación entre el nivel medio de educación y el superior: la implementación de la Educación Superior en nuestro país, el modelo de universidad pública que se busca establecer, la relación de la Universidad-Estado y Sociedad, el rol social de la Universidad, su autonomía y el ingreso a este estrado de la educación; generando un fuerte cuestionamiento a la Ley Superior de Educación que desde hace 10 años se aplica y cuyos resultados no han sido satisfactorios. (2008,2)

Entendiendo que el paso de la educación media a la educación universitaria es un inevitable filtro social en condiciones de desigualdad social y económica, la formulación de una política de acceso irrestricto, acompañada de cursos de nivelación, obliga a pensar en las inequidades estructurantes del sistema educativo, en las falencias y necesidades de formación, en el esfuerzo adicional que institucionalmente tiene que desplegar la universidad para reforzar, evaluar, y dar continuidad a un proceso que busca ajustar las condiciones de un ingreso que simboliza equidad y democracia como compromiso histórico. En este sentido, obliga igualmente a pensar en los excluidos del sistema, en los niveles de deserción, y en la prolongación de los tiempos de permanencia de los estudiantes que logren sostener un nivel aprobatorio durante su ruta de formación.

Para la Facultad de Derecho de la UNLP se formuló un curso de ingreso nivelatorio no excluyente, que no hace parte del ciclo básico común de formación, "Por otra parte esta facultad se ha implementado a lo largo de 10 años casi un curso de ingreso nivelatorio no excluyente. En el corriente año consistió en 4 encuentros semanales de dos horas cada uno. Se utilizó como material de consulta un cuadernillo ideado por un gabinete especial" (Zudaire 2008, 18). El gabinete de orientación educativa se conformó por un grupo de licenciados y docentes de la Facultad de Derecho.

Como antes se anotó, la construcción de modelos institucionales alternativos ha diversificado los mecanismos de ingreso y egreso a la educación universitaria, y de la educación jurídica en particular. Adicionalmente a los fenómenos que se dan en el proceso de selección universitario para la profesión jurídica, la transformación de los programas de Derecho, sus comunidades académicas, y las redes profesionales a ellas vinculadas, son procesos que requieren estudios de caso para comprender la conformación contemporánea de la profesión jurídica en las facultades de derecho.

A manera de síntesis, se puede afirmar que la implementación de políticas para reformar el sistema de educación superior ha generado una diversificación de los modelos universitarios en la Argentina, hecho que ha originado la flexibilización de la oferta educativa, consolidando, además, un nuevo entorno institucional que viene acompañado de diversos mecanismos de regulación, propios de un sistema que estimula y favorece la iniciativa privada en educación.

La estructura del sistema se encuentra amparada en una política de reconocimiento de subsidios a la demanda a través del crédito educativo, becas y otras formas de pago, que para el caso argentino resultan precarias y deficitarias, y no constituyen, en la práctica, un brazo financiero lo suficientemente fuerte como para apalancar de manera consistente la oferta privada de educación que surge continuamente. Es un hecho que la implementación de modelos de financiación ha intervenido de manera definitiva en la sostenibilidad del sistema educativo, transformando de este modo a las instituciones.

La regulación establecida para el reconocimiento de instituciones de educación superior se apareja de medidas tendientes a desarrollar los procesos de evaluación interna y acreditación externa, como procedimientos propios del aseguramiento de la calidad de la educación, en cabeza del Estado y, en algunos casos, por entes privados. La posibilidad de agenciar procesos de acreditación por parte de instituciones privadas es un elemento característico del sistema, aunque con escasos resultados y desarrollos. El sistema de acreditación se caracteriza por ser un procedimiento público, sin embargo, la complejidad del sistema, la diversificación de las instituciones universitarias y el hecho de no abarcar todas las instituciones de educación superior, incide de manera definitiva en la efectividad y mejora de los índices de calidad de la educación argentina.

La masificación de la educación superior, la educación universitaria y la educación jurídica, ha transformado a las instituciones y sus actores, profundizando la marginación de la población menos favorecida y acentuando los procesos de estratificación de la población universitaria. El resultado de todo lo anterior es una disgregación de los profesionales del Derecho y su consecuente estratificación por origen institucional y por oferta de servicios. Adicionalmente, la profesión jurídica avanza hacia una

especialización y tecnificación de los currículos, fenómeno que debe ser analizado en el interior de las comunidades académicas y jurídicas.

Los filtros establecidos para una educación jurídica de calidad siguen siendo establecidos por las condiciones estructurales de desigualdad social en la Argentina, a pesar de poseer una tradición institucional histórica de acceso irrestricto al sistema educativo. En este sentido, se plantea como una fuerte contradicción la existencia de procesos de selección universitaria, frente a los valores y estructura de la tradición reformista argentina.

La configuración de la crisis de identidad de los abogados y la crisis de sentido de las funciones de la universidad afecta a los actores y contextos de las instituciones superiores, en relación a un proceso histórico que ha caracterizado a la academia argentina. Las tensiones propias de la transformación universitaria han generado una percepción de deslegitimación de la institución y sus profesionales; percepción alimentada desde el debate por los modelos de acceso irrestricto y los sistemas de selección, el debate de la desconexión entre estudios básicos, estudios universitarios y realidad social.

Por otra parte, la configuración de roles y prácticas profesionales en el marco de las relaciones laborales, cuestiona la legitimidad de una formación tradicional de transmisión y adquisición de conocimientos teóricos, más que la adquisición de habilidades prácticas de tipo instrumental (Brigido, Lista, y Begala, 2007, 12). El cuestionamiento a la profesión y a la educación jurídica, surge de la tensión entre la formación impartida y los saberes aprehendidos y las exigencias a las cuales deben responder los abogados en el mundo laboral. Sin duda, una fuerte tensión por indagar es la presente en los procesos de reforma judicial que se han dado en América Latina, exigiendo de los abogados y los operadores jurídicos la puesta en escena de nuevas competencias y conocimientos.

De manera clara, el control del ejercicio profesional de los abogados y de sus prácticas singulares, permite comprender la tensión entre el ejercicio profesional, el mercado laboral y los códigos éticos del gremio. Esta relación es abordada con especial interés por los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior, en cuanto permite auscultar la pertinencia de la educación impartida y su relación de pertinencia con el medio social y laboral. Los observatorios laborales, programas y oficinas de egresados en las universidades, han dado importancia a la participación de los egresados en los procesos de reforma curricular y procesos de autoevaluación y acreditación de la educación jurídica.

Es propio de la agremiación, el desarrollo de dispositivos de control disciplinar y apoyo profesional con el fin de resguardar las prácticas adecuadas del ejercicio profesional de los abogados, tarifas y recompensas por la práctica legal, que redundan en el bienestar de los agremiados, contrarrestando la percepción creciente de disgregación profesional y descrédito que suele tener la profesión de abogado. La presencia o ausencia de estos dispositivos de control se constituye en un elemento comparativo a destacar teniendo en cuenta que la educación jurídica y la profesión jurídica se configuran a partir de la construcción social, pero sobretodo de las prácticas, saberes especializados y percepciones de los profesionales que componen el gremio

3.4. Control al ejercicio de la profesión jurídica en Argentina

Sin duda, en la tradición profesional de los abogados en la Argentina, se han desarrollado, desde finales del siglo XIX, procesos de agremiación profesional que han buscado garantizar un control ético al ejercicio de la profesión; adicionalmente, se ha contribuido a salvaguardar la dignidad del profesional del Derecho, a través de la gestión de condiciones para el establecimiento de honorarios, así como la prestación de servicios de bienestar y acompañamiento a partir de la agremiación en colegios de abogados.

Este desarrollo ha servido para estructurar un sólido sistema de control a la actividad profesional, hecho que permite a los abogados agremiados ejercer la profesión, regular, evaluar, controlar, asistir y cohesionar tanto a la actividad jurídica como al gremio, incidiendo de manera adicional en la composición y desempeño de la magistratura judicial.

Teniendo en cuenta la legislación particular para los diferentes niveles de la administración del Estado Federal Argentino, el control al ejercicio de la profesión jurídica se desprende de una variada legislación, la cual ha sido consecuente, al recoger de manera expresa, la intensión de los abogados agremiados en este sistema de control y regulación ética y disciplinaria a la profesión jurídica.

De acuerdo con la Ley orgánica del poder judicial en la Argentina³⁹, los profesionales auxiliares de la justicia⁴⁰, en particular los abogados, estarán organizados en colegios de abogados, los cuales tendrán ubicación y funcionamiento de acuerdo con las circunscripciones judiciales. Estos colegios se regirán por estatutos y su creación será solicitada por un número de quince (15) abogados colegiados, de los cuales por lo menos cuatro (4) abogados deben pertenecer a la matrícula⁴¹, en actividad profesional y con domicilio en el lugar de competencia territorial, deberán desarrollar ciertas funciones como delegación u oficina a nombre del cuerpo colegiado, como:

- 1) Ejercer la representación del colegio de abogados del que dependen dentro de su respectivo asiento; 2) fiscalizar el correcto ejercicio de la función de los abogados en su territorio y el decoro profesional, denunciando al directorio del colegio las transgresiones que se cometan a los efectos de la aplicación de las sanciones disciplinarias que correspondan; 3) denunciar las deficiencias e irregularidades que ocurran en el funcionamiento del Poder Judicial; 4) promover y participar en cualquier

³⁹ Ley 10160. Ley orgánica del poder judicial argentino.

⁴⁰ De acuerdo al Artículo 304 de la Ley orgánica del poder judicial argentino, se tiene como profesionales auxiliares de la justicia que requieren inscripción obligatoria, además de los abogados, aquellos que actúan en calidad de procuradores, escribanos públicos, y contadores públicos.

⁴¹ Anteriormente, la matrícula era llevada por un organismo de control de la rama judicial, actualmente la matrícula se realiza ante los colegios de abogados.

tipo de encuentros de carácter técnico o científico, vinculados con la actividad jurídica; 5) implementar un consultorio jurídico gratuito y organizar su asistencia de acuerdo a la reglamentación que a tal efecto dictará, pudiendo admitirse como practicantes a los estudiantes de derecho que lo soliciten en el número, modo y demás condiciones que establecerá la reglamentación⁴².

Estas delegaciones o centros de servicio, reciben del Colegio de abogados, no menos del 30% del importe o ingresos que el colegio reciba, de acuerdo a los aranceles fijados por la Ley. Esta forma de subvención garantiza la permanencia en la prestación de los servicios profesionales del colegio de abogados.

La ley permite a su vez, la organización profesional de colegios de abogados en una asociación profesional gremial de superiores características, las cuales está sujeta al debate de los asociados. Para el caso es conocida la Federación Argentina de Colegios de Abogados (FACA)⁴³, la cual agremia a aproximadamente 79 colegios profesionales.

La ley orgánica del poder judicial, contempla los requisitos para el ejercicio profesional en las diversas jurisdicciones del territorio argentino, así como estipula restricciones e inhabilidades para el ejercicio profesional:

ARTÍCULO 304. La inscripción en la matrícula requiere:

1. Ser mayor de edad, para el ejercicio de la procuración
2. Poseer un título profesional expedido por la universidad nacional o de los países extranjeros en los casos previstos por la ley.
3. Prestar juramento ante el presidente de la corte suprema.

Este último requisito es una solemnidad que se realiza ante el consejo directivo del colegio de abogados o ante su representante al momento de recibir la credencial, la cual se constituye como un requisito suficiente para acreditar la condición de abogado.

Inhabilitaciones.

ARTÍCULO 295.- No podrán formar parte de los colegios:

- 1) Los que hubieren sido condenados a pena privativa de la libertad por delitos dolosos y de cumplimiento efectivo, por el tiempo de la condena;
- 2) Los fallidos cuya conducta fuere calificada de fraudulenta, hasta su rehabilitación;

⁴² Artículo 291, Ley 10160. Ley orgánica del poder judicial argentino.

⁴³ Para conocer su historia véase la página web de la asociación gremial, <<http://www.faca.org.ar/index.php/institucionales/historia.html>>, consultado el 10 de mayo de 2012.

- 3) Los incapaces de hecho, mientras dure su incapacidad. En todos los casos, el directorio del colegio de abogados procederá a cancelar la matrícula sin substanciación alguna.

Por su parte, las restricciones al ejercicio profesional también se desprenden del control disciplinario, funciones que son otorgadas a los colegios de abogados. Estos cuerpos colegiados actúan de manera amplia en el territorio, extendiendo su jurisdicción disciplinaria, incluso frente a las faltas cometidas por los profesionales que no se encuentran registrados ante la matrícula del colegio. Se estipula que la renuncia a la inscripción en la matrícula no impide el juzgamiento del denunciado por los hechos que hubiera cometido con anterioridad al registro.

Las Cámaras de Apelación en lo penal, actúan como instancias superiores a los procesos disciplinarios, permitiendo a los colegios de abogados intervenir en la sustanciación de recursos. En cuanto a las sanciones encontramos las siguientes:

ARTÍCULO 300.- Las sanciones disciplinarias imponibles serán:

- 1) Apercibimiento⁴⁴ privado o público;
- 2) Multa hasta 10 unidades jus, que podrá imponerse en forma conjunta con otra cualquiera de las sanciones;
- 3) Suspensión hasta un año;
- 4) Cancelación de la matrícula.

Ley 23.187⁴⁵ requisitos para el ejercicio de la profesión de abogado en la Capital Federal. Jerarquía, deberes y derechos, matrícula y colegiación, en esta se encuentran los siguientes requisitos:

Matrícula de abogados

Artículo 11^o- Para inscribirse en la matrícula del Colegio que por esta ley se crea, se requiere:

- a) Acreditar la identidad personal;
- b) Presentar título de abogado expedido y/o reconocido por autoridad nacional y competente;

⁴⁴ Corrección disciplinaria que consiste en anotar una infracción al culpable y que en caso de que se repita dará lugar a una sanción más grave. Consultado en el Diccionario de la Real Academia Española DRAE. <http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?LEMA=foja>

⁴⁵ Ley 23.187 Requisitos para el ejercicio de la profesión de abogado en la capital federal. Jerarquía, deberes y derechos, matrícula, colegiación. Promulgada el 25 de junio de 1985.

- c) Denunciar el domicilio real y constituir uno especial en la Capital Federal;
- d) Declarar bajo juramento no estar afectado por ninguna de las incompatibilidades o impedimentos referidos en el artículo 3º de la presente ley;
- e) Prestar juramento profesional;
- f) Abonar las sumas que establezca la reglamentación⁴⁶.

Artículo 3º- No se podrá ejercer la profesión de abogado en la Capital Federal en los siguientes casos:

a) por incompatibilidad:

1. El presidente y vicepresidente de la nación, los ministros, secretarios y subsecretarios del Poder Ejecutivo de la nación, el procurador y subprocurador del Tesoro de la nación, el intendente municipal de la Ciudad de Buenos Aires y los secretarios de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
2. Los legisladores nacionales y concejales de la Capital Federal, mientras dure el ejercicio de su mandato, en causas judiciales y gestiones de carácter administrativo, en que particulares tengan intereses encontrados con el Estado Nacional, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, sus respectivos entes autárquicos y/o empresas del Estado, excepto en las causas penales y correccionales.
3. Los magistrados, funcionarios y empleados judiciales de cualquier fuero y jurisdicción; los que se desempeñan en el Ministerio Público, Fiscalía Nacional de Investigaciones Administrativas, los integrantes de Tribunales Administrativos, excepto cuando el ejercicio profesional resulte una obligación legal, representando o patrocinando al Estado nacional, provincial o municipal.
4. Los miembros de las Fuerzas Armadas y los integrantes de sus tribunales, de sus cuadros y organizaciones y los funcionarios y autoridades integrantes de los cuerpos de Policía Federal, Gendarmería Nacional, Prefectura Naval Argentina, Policía Nacional Aeronáutica, Servicio Penitenciario Nacional, policías provinciales, cuando las normas que regulen a dichas instituciones así lo dispongan.
5. Los magistrados y funcionarios de los tribunales municipales de faltas de la Ciudad de Buenos Aires.

⁴⁶ <http://www.cpacf.org.ar/formularios/ley23187.pdf> Colegio Público de Abogados de la Capital Federal consulta 1 de mayo de 2012.

6. Los abogados, jubilados como tales, cualquiera sea la jurisdicción donde hayan obtenido la jubilación, en la medida dispuesta por la legislación previsional vigente en la fecha en que se obtuvo la jubilación.

7. Los abogados que ejerzan la profesión de escribano público.

8. Los abogados que ejerzan las profesiones de contador público, martillero o cualquier otra considerada auxiliar de la justicia, limitándose la incompatibilidad a la actuación ante el tribunal o juzgado en que hayan sido designados como auxiliares de la justicia, y mientras duren sus funciones.

9. Los magistrados y funcionarios judiciales jubilados como tales, limitándose la incompatibilidad a la actuación ante el fuero al que hubieren pertenecido y por el término de dos (2) años a partir de su cese.

b) Por especial impedimento:

1. Los suspendidos en el ejercicio profesional por el Colegio que crea esta ley.

2. Los excluidos de la matrícula profesional, tanto de la Capital Federal como de cualquier otra de la República, por sanción disciplinaria aplicada por el Colegio o por los organismos competentes de las provincias y mientras no sean objeto de rehabilitación.

El control sobre el ejercicio de la profesión de abogado en la Argentina descansa sobre la colegiatura de abogados obligatoria, la cual establece requisitos formales para el ejercicio profesional de acuerdo a la jurisdicción asumida por el Colegio. Es obligatoria la matrícula prevista, no pudiendo ejercer la profesión en caso de no estar efectuada ésta, la cual implica en sí misma un deber de acatamiento por parte del profesional y un poder disciplinario por parte del colegio que realiza la inscripción.

La matrícula obligatoria, es evaluada por el respectivo consejo directivo, quienes a través de un procesillo, verifican los requisitos exigidos a los profesionales para realizar la inscripción. El colegio está a cargo además, de la continua actualización de la matrícula de abogados, comunicando a la Corte Suprema de Justicia las actualizaciones y modificaciones de manera constante.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones, buscan exponer varias categorías que se proponen para la profundización en el análisis de la educación jurídica en América Latina, las cuales son expuestas como contexto de problematización en el estudio de los filtros de ingreso y egreso a los estudios de pregrado en derecho y del control profesional en Colombia y Argentina.

El análisis de las tendencias globales y regionales para la universidad latinoamericana muestran que la discusión por el modelo institucional educativo es la expresión de una sociedad en constante tensión, debido a la implementación de políticas educativas que intervienen en el derecho a la educación, dentro de un proceso de ampliación de la prestación del servicio educativo en el orden global contemporáneo.

Como lo plantea Rodríguez (2008), ésta situación se encuentra mediada por un contexto de disputa de dos modelos de transnacionales ideológicos y políticos de Estado, en el cual el proyecto neoliberal expone los resultados pasados tres décadas de su implementación en América Latina a través de los efectos causados en la reforma a los sistemas de justicia y los sistemas educativos entre otros. La crisis del estado contemporáneo se ha expresado en la relación del estado con el ciudadano, transformando a la vez, las relaciones entre sujetos. En este sentido, el paso de ciudadano a cliente en la mercantilización de las relaciones sociales y de producción, ha transformado las relaciones del derecho con la sociedad, y las instituciones del Estado.

El cambio del modelo de Estado Benefactor a Estado Regulador que pretende alcanzar elevados índices de crecimiento económico a través de fomento a la oferta, encontró en la masificación de la educación, un vehículo adecuado para establecer un modelo de mercado de servicios que transformó la relación del ciudadano con el derecho a la educación. El fomento a la masificación de los sistemas educativos universitarios, impactó de manera inevitable en los modelos educativos y en el desarrollo de ciencia y tecnología, afectando de manera directa a las ciencias sociales como lo plantea Martha Nussbaum (2010) denunciando el arrinconamiento de las humanidades en la educación contemporánea.

El neoliberalismo, como modelo de política de Estado en América Latina, agenció procesos de transformación de la relación Estado-Sociedad, en cuanto implementó la educación como un servicio y no como un derecho. La ampliación de la oferta de educación básica y media, está directamente relacionada con la presión por abrir las puertas de la universidad. Sin embargo, esta presión se liberó a partir de la estructuración de un sistema normativo que favoreció y estimuló la iniciativa privada en la conformación del sector educativo como un subsector de mercado de servicios.

Flexibilización en los requisitos para la apertura de nuevas instituciones, implantación de pautas mínimas o básicas para la conformación de las mismas, puesta en marcha de complejos sistemas de evaluación, acreditación y certificación de los actores universitarios (estudiantes, docentes e instituciones), son estructuras que se replican en los países objeto de estudio y que hacen evidente las líneas comparativas de un proceso de reforma a los sistemas de educación superior y los modelos institucionales universitarios.

Para comprender las transformaciones de la educación jurídica contemporánea, hace necesario el adentrarse en el análisis de las nuevas relaciones de la educación, la universidad, y de la crisis del Estado moderno y del derecho, al cual se asocia de manera directa con los abogados, en tanto cumplen un papel destacado en la disputa por el ejercicio del poder del Estado, sobre la base de su profesión, saberes y prácticas particulares, adquiridas en un proceso educativo universitario que es denominado educación jurídica.

La expresión de los procesos de reforma a los sistemas universitarios e instituciones universitarias permite observar para el caso argentino el avance a la configuración de nuevos modelos institucionales, teniendo en cuenta el marcado predominio de la educación pública hasta la década de 1990. Este fenómeno se expresa de forma acentuada y evidente a partir del referente institucional de la reforma de Córdoba, la cual se constituye en un rasgo histórico que tiene una profunda huella en su tradición académica argentina. En este sentido, la regulación normativa que abrió la posibilidad a nuevas instituciones de carácter privado y público ha generado una diversificación de los modelos institucionales universitarios que han aportado procesos de selección estudiantil, procesos de autofinanciación y gobierno universitario.

Sin embargo, la fuerte tradición universitaria argentina, y la consolidación de un sistema público universitario en la primera mitad del siglo XX ha permitido mantener una estructura organizativa que le permite al Estado Argentino, mantener una oferta pública de educación superior mayoritaria. El desarrollo del proceso de masificación de la educación superior y de la educación jurídica tiene orígenes históricos que anteceden la implementación de políticas de masificación a través de la apertura de mercados educativos.

Esto no significa, que la el sistema universitario argentino, se encuentre aislado de las políticas internacionales y las tendencias del desarrollo de política de educación superior en América Latina, trazas de las políticas reformistas, se pueden rastrear en la legislación sobre educación superior analizada y reseñada.

Para el caso colombiano, el desarrollo histórico de las instituciones universitarias, permite observar la tradicional existencia de las instituciones privadas de educación superior. La existencia de un amplio espectro ideológico en las instituciones privadas, obedece a la ampliación de la oferta educativa en el nivel universitario a la liberalización de las condiciones para la apertura de nuevas instituciones universitarias.

Esta tendencia se puede rastrear desde la década de los ochenta con el Decreto 80 de 1980 sobre educación postsecundaria y la consecuente consolidación de apertura del mercado educativo con la Ley 30 de 1992, que permitió una masificación de la oferta de educación superior y educación jurídica a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

Cuadro 4-1: Comparativo Sistemas universitario argentino y colombiano

		Argentina	Colombia
Sistema universitario	Modelo de oferta	Mixto: público y privado	Mixto: público y privado
	Tipo de oferta	Educación superior universitaria y educación superior no universitaria (educación para el trabajo).	Educación superior universitaria y educación superior para el trabajo.
	Tipo de instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades • Institutos universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas • Tecnológicas • Universitarias • Universitarias de educación superior
	Tipo de universidades	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades nacionales • Universidades provinciales • Universidades privadas • Institutos universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades nacionales • Universidades departamentales • Universidades privadas • Instituciones universitarias
	Régimen universitario	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria
	Modelo de financiación	U. Públicas financiadas por el Estado. Apertura a la venta de servicios.	U. públicas modelos mixto de recursos públicos y recursos de autofinanciación (venta de servicios)
		U. privadas autofinanciadas. Débil modelo de subsidio a la demanda.	U. privadas autofinanciadas. Fuerte modelo de subsidio a la demanda.
	Modelos de ingreso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libre e irrestricto, para las universidades públicas tradicionales. 2. Selección de estudiantes. 	1. Selección de estudiantes.

La diferencia entre los sistemas de educación superior de Colombia y Argentina, es el desarrollo diferencial del proceso de masificación de la educación superior y por ende de la educación jurídica. Es decir, al partir de tradiciones y sistemas de educación superior históricamente diferentes, la masificación en Colombia se desarrolló sobre la base de la expansión de la oferta privada y pública. Argentina, tiene una tradición de modelos público estatal universitario, que masificó su sistema educativo bajo el planteamiento político de un acceso más democrático a la educación superior. El cuadro es ilustrativo de la similitud de las instituciones de educación superior, marcando las diferencias en cuanto a los modelos de financiación y modelos de ingreso, definiendo de manera clara la propuesta argentina a favor de un acceso libre e irrestricto que fomente la equidad del acceso a los sectores sociales menos favorecidos.

Es importante reseñar la propuesta de Ennis y Porto (2001) en cuanto proponen mantener una provisión pública de la educación superior, a partir de un mecanismo diferente al cobro de arancel o matrícula, respetando las condiciones físicas y humanas de la universidad, asumiendo la disminución de índices de calidad, a los cual muchas universidades son críticas, pero aportando a la generación de igualdad de oportunidades en el acceso al derecho a la educación.

Los procesos de acreditación de calidad agudizan los dispositivos de selección y legitimación de élites académicas en torno al saber jurídico, las cuales manejan y monopolizan la formulación y el uso del Derecho, ostentando una postura privilegiada en su ejercicio y enunciación como una fuente práctica de poder. Este es un efecto no explícito de los procesos de acreditación, sin embargo, constituye una realidad en el espacio académico.

Es posible reconocer en estas instituciones de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior el papel del Estado regulador como agente de reconocimiento institucional en ejercicio de su rol de control y regulación del mercado educativo. El sistema en sí mismo legitima y alienta la selección entre instituciones en un ambiente de competitividad.

Cuadro 4-2: Sistemas de evaluación, control y acreditación de la calidad de la educación superior

	Argentina	Colombia
Sistema de acreditación	Gubernamental Prevé la acreditación por organismos privados	Gubernamental
Organismo de Acreditación	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU 1995	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)-1992 ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior (CONACES)-

		2003 CONDICIONES MÍNIMAS
Legislación	Ley 24.521 de 1995 Educación Superior de Argentina sistema de acreditación (art. 44, 45, 46) dirigido a las carreras de riesgo público y a los programas de especialización, maestrías y doctorado	Ley 30 de 1992. Ley de educación superior en Colombia. Art. 53. Creación del Sistema Nacional de Acreditación. Decreto 2904 de 1994: Define la acreditación Acuerdo 01 de 2000 del CESU Reglamenta el CNA Acuerdo 06 de 1995 del CESU Fija políticas de acreditación Decreto 2230 de 2003, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES Decreto 1306 de 2009 funciones de CONACES
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditación de carreras de grado • Acreditación de posgrados • Evaluación de proyectos institucionales • Evaluación de proyectos de universidades extranjeras • Seguimiento y reconocimiento a instituciones universitarias privadas. • Solicitudes de apertura de sedes. • Evaluación institucional 	<p>CNA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa el proceso de acreditación, organiza, fiscaliza, da fe de su calidad. • Recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones <hr/> <p>CONACES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior. • La evaluación de requisitos para creación de instituciones de educación

		superior, transformación, redefinición, sus programas académicos y demás funciones que le sean asignadas por el Gobierno Nacional.
Carácter del proceso	Obligatoria	Obligatorio y temporal (registro calificado)
		Voluntaria y temporal (acreditación de alta calidad)
Objetivo	Calidad de la educación	Altos niveles de calidad
Dirigido a	Carreras de riesgo público y a los programas de especialización, maestrías y doctorado	Programas e Instituciones universitarias
Coordinan acción institucional con:	Ministerio de Educación (ME) Consejo Interuniversitario Nacional Consejo de Rectores de Universidades privadas, Academia Nacional de Educación Cámaras del Congreso de la Nación Ministerio de Educación y Cultura (para instituciones de educación superior no universitaria)	Ministerio de Educación Nacional (MEN). Consejo nacional de educación superior (CESU). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Observatorio Laboral para la educación (OLE). Sistema de información para el aseguramiento de la calidad de la educación superior (SACES). Sistema de Prevención y Análisis para la Deserción de la Educación Superior (SPADIES).

Para América Latina y en particular para Argentina y Colombia, la implementación de intrincados y complejos sistemas de regulación, control de la educación superior significó adoptar la evaluación y la acreditación como procesos connaturales a la actividad universitaria. El cuadro comparativo nos permite apreciar los rasgos distintivos de los sistemas implementados, evidenciando la complejidad alcanzada por cada uno de los diferentes sistemas

Sin embargo, la crisis en la calidad de la educación superior ha dado por hecho el bajo nivel de incidencia de los procesos de registro calificado (condiciones mínimas de calidad en Colombia) para algunos programas y facultades de Derecho. Caso similar se puede registrar en la literatura especializada para el caso argentino, teniendo en cuenta que aún no se ha documentado con suficiente evidencia la real incidencia de los procesos de evaluación y acreditación en la mejora y elevación de los niveles de calidad y desarrollo académico e investigativo en los países objeto de estudio.

Como lo plantean García (2010), Salamanca (2010) y Sánchez (2010) es significativo incremento de la oferta de educación jurídica en Colombia, producto de un proceso de control y desregulación de un mercado de oferta educativa que ha propiciado el aumento significativo de la oferta de la educación legal, a nivel de las instituciones universitarias de educación superior. En este sentido, al amparo de una amplia autonomía universitaria se masificó la oferta educativa. Es importante resaltar, la importante regulación que hace el estado colombiano para preservar un núcleo duro de los estudios jurídicos, reservando unas condiciones mínimas para el desarrollo de la actividad académica curricular en las facultades de Derecho.

A pesar de esta regulación, el avance a una tecnificación de los estudios jurídicos en pregrado es cada vez más notorio en los perfiles profesionales ofertados por las facultades de derecho. Para el Caso Argentino, el surgimiento de nuevos perfiles profesionales se ha desarrollado bajo el amparo de una amplia autonomía universitaria, sin un aparente control estatal o de las autoridades educativas a la disciplina jurídica. Esta situación se puede interpretar, a partir del temor de algunos gremios profesionales de abogados vinculados en con sectores académicos, a que un proyecto de educación jurídica en Colombia se diluya en los proyectos curriculares de universidades nuevas, de provincia, y de garaje, las cuales podrían estar más próximas a la generación de nuevas ofertas académicas ligadas a las necesidades del mercado, con una inexistente tradición jurídica o comunidad académica que los vincule con un proyecto matriz o paradigmático de educación jurídica.

Un punto significativo de influencia para la educación jurídica en Colombia y Argentina, es la conformación y consolidación de las comunidades académicas del derecho como actores de la educación universitaria. Es fundamental comprender los nuevos roles de docentes, investigadores, administrativos, estudiantes y egresados, en torno a la conformación de comunidades académicas e investigativas, en torno a la producción de nuevos conocimientos y conceptos que permitan interpretar las múltiples realidades sociales, políticas y jurídicas de la sociedad contemporánea.

Es necesario encontrar sus conexiones con las redes académicas y profesionales a nivel internacional, con el objetivo de enriquecer los procesos de diálogo disciplinar e interdisciplinar del derecho, contribuyendo a la construcción de relaciones académicas que potencien el avance de la ciencia jurídica como contribución al fortalecimiento de la democracia y el Estado.

Los procesos de internacionalización de las comunidades académicas del derecho (Dezalay y Garth, 2002) deben ser impulsados por los sistemas de investigación y producción académica para aterrizar sus lazos en las universidades con precarios índices

de internacionalización. Es una perspectiva de estudio el análisis de la producción jurídica de las facultades de derecho y de los sistemas de administración de justicia, como indicadores de la actividad productiva de los abogados.

Como lo menciona García (2010), son evidentes los procesos de jerarquización de la educación superior y la educación jurídica, donde se produce una relación inversa entre calidad y número de estudiantes; produciendo una educación masiva, mediocre y barata, para una clase baja, una educación personalizada, avanzada y costosa y una educación pública, buena y barata pero con un déficit histórico de crecimiento y cobertura para el caso de la educación jurídica en Colombia. Sin duda, la jerarquización de la educación jurídica es producto de la diversificación de la oferta institucional de educación superior, poniendo en evidencia las inequidades del mercado en cuanto a la distribución de bienes y servicios culturales en los países objeto de estudio.

Por otra parte, la implementación de esquemas de subsidio a la demanda a través del crédito educativo, becas parciales y/o totales, a partir del sustento ofrecido por el sistema financiero, se constituyó en el conducto administrativo para la distribución de recursos destinados a la educación superior. Este modelo ha mantenido la estructura estratificada y excluyente del ingreso a la educación superior y universitaria. Teniendo en cuenta que el desarrollo ha sido desigual y combinado para los países objeto de estudio, es necesario reseñar que en la Argentina el sistema de créditos y becas tiene un menor protagonismo en el subsidio a la demanda, dadas las fortalezas históricas del ingreso irrestricto en el esquema de las universidades públicas estatales y provinciales.

Este aspecto es trasladado a los dispositivos de selección e ingreso al sistema universitario, legitimando así un esquema de selección y competitividad, asociado, por interacción simbólica, con una selección de calidad. Es importante aclarar que los estándares de evaluación de la calidad no han podido superar o mejorar las condiciones estructurales de desigualdad en la oferta educativa.

Así, los esquemas de ingreso y selección a la educación superior en Colombia y Argentina, sugiere claramente modelos institucionales diferenciados que permiten observar la función y dispositivos de asimilación de la demanda de educación superior.

Cuadro 4-3: Requisitos comparativos de ingreso a la educación superior

		Argentina	Colombia
Requisitos básicos	Aspirantes a la educación superior	Aprobación de un nivel de educación media o ciclo polimodal.	Aprobación de la educación básica y media. (título de bachiller)L Presentación y aprobación prueba de Estado ICFES-Saber 11 ^o

	Aspirantes mayores de 25 años	Evaluaciones provinciales o municipales.	Aprobación de la prueba de Estado. Validación del bachillerato (educación básica y media) ICFES-saber
Requisitos adicionales	Selección universitaria	Condiciones establecidas por la universidad.	Condiciones establecidas por la universidad.
	Acceso irrestricto	Sin preingreso	N/A
Requisitos económicos		No pago de matrícula (aranceles)	pago de matrícula (aranceles)

Cuadro 4-4: Sistemas de selección e ingreso a la educación universitaria argentina

Argentina		
Ingreso irrestricto	Sin preingreso	Sin cursos de apoyo y nivelación
		Con ciclos introductorios (forman parte de la carrera)
	Con cursos de apoyo o nivelación (orientación o reflexión)	Tipo cognitivo
		Transmisión de técnicas de estudio
Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudio		Orientación vocacional
		Las notas afectan el curso de materias correlativas
Ingreso mediante examen sin cupo	Con ciclo de nivelación o preingreso con examen final	
	Con cursos de habilidades del pensamiento y exámenes en carreras específicas	
	Con ciclos y pruebas de aptitud específicas	
Ingreso mediante examen y cupo	Curso preparatorio con examen final	

Tomado de: Sverdlick et ál. (2005, 27).

Cuadro 4-5: Modelos de selección e ingreso a la educación superior colombiana

Colombia		
Sistema de selección	Pre-ingreso	Mayores Puntajes de prueba de Estado ICFES-Saber 11 ^o
		Examen de Puntajes de prueba de Estado ICFES-Saber 11 ^o . Evaluación de ingreso por bienestar universitario. Presentación de entrevista en programa de estudios.
		Presentación de examen propio de la institución. Entrevista
		Entrevista

El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina se constituye en una característica fundamental del modelo universitario que propende por la equidad e igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Sin embargo, el mantenimiento de condiciones económicas estructurales de inequidad de la sociedad argentina, siguen siendo reproducidas por el sistema educativo.

Es una característica fundamental del modelo de financiamiento y subsidio a la demanda de la educación superior en Colombia, el cual oxigena con recursos constantes el mercado educativo en el cual captan recursos y reclutan estudiantes tanto a instituciones públicas como privadas.

La masificación de la educación superior no es un concepto que implique democratización del acceso. Por el contrario, es evidente el proceso de “elitización” que ha sufrido la universidad y las facultades de Derecho. La conformación de redes profesionales y sociales en el trayecto de la formación jurídica está determinada por los contextos institucionales donde se recibe la educación. La posibilidad de construir o participar en redes profesionales o académicas de orden internacional está determinada por el proceso de internacionalización de las comunidades profesionales y académicas en torno a los programas y facultades de Derecho. Esta relación es deficitaria en algunas comunidades académicas de universidades nuevas o localizadas en las provincias.

Se puede afirmar que hay una condición de heterogeneidad en la oferta de educación superior jurídica a partir de la estructuración del modelo público-privado. De manera particular, aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho se adquiere una ideología profesional y unas prácticas particularizadas, es importante anotar la diversidad ideológica a la cual se adscribe esta diversa oferta de educación jurídica.

El proceso de legitimación social de la profesión jurídica se hace más fuerte en la medida que aumenta el proceso de jerarquización y estatus que la profesión ostenta; este

fenómeno va más allá, incluso, de las exigencias de democratización e igualdad en un contexto social dispar.

El proceso de selección para acceder a la educación superior y a la educación jurídica, no solo se expresa en la superación de los dispositivos explícitos de ingreso y egreso. La prolongación en los tiempos estimados de formación profesional es un indicador de la selección académica efectuada durante el proceso de formación.

Es característico del sistema de ingreso al sistema de educación superior colombiano, la práctica de y exigencia de la presentación de los Exámenes de Estado ICFES Saber 11^o los cuales se encuevan amparados en el sistema calidad e información de la educación superior. Por otra parte, el establecimiento de condiciones para ingreso a las instituciones universitarias privadas como entrevistas o presentación de formularios, se constituye en algunas instituciones como requisitos inocuos, teniendo en cuenta que el principal interés es el pago de aranceles o matrículas, las cuales proveen de sustento económico a estas instituciones.

García (2010, 20) concluye que la heterogeneidad en la oferta de educación pública y privada con una orientación ideológica y de calidad diversa ha establecido un catálogo de calidad y prestigio degradado, debido a su clasificación por clase social. Acusando de una falta de controles estrictos a la educación jurídica como la causante del estado lamentable de la profesión jurídica en Colombia. Es importante considerar la copiosa regulación que el Estado ha desarrollado para el control de la calidad de la educación jurídica, sin embargo, la autonomía universitaria, continúa asistiendo a las instituciones al otorgar un amplio margen de operación con condiciones precarias de calidad educativa.

Es necesario el establecimiento de procesos de apoyo y acompañamiento a las comunidades académicas del derecho que poseen precarias condiciones de desarrollo investigativo y de producción académica e internacionalización, buscando superar las dinámicas impuestas por los dispositivos de competencia institucional establecidos por los ranking de medición y comparación universitarios.

La comparación en los procesos de estructuración de los currículos de las facultades de derecho en Argentina y Colombia provee elementos de análisis del desarrollo de la disciplina jurídica en respuesta a los procesos de transformación del del derecho, el Estado y la sociedad contemporáneas.

Asumiendo la heterogeneidad en la conformación de los currículos en Colombia y Argentina, derivada de la diversificación de la oferta de educación superior, se expone el cuadro comparativo de los currículos de la Universidad de Buenos aires (UBA) y la Universidad Nacional de Colombia (UN) como elemento de análisis para observar la conformación del la disciplina jurídica al interior de las dos más importantes instituciones de educación superior en el continente.

Cuadro 4-6: Comparación de currículos de programas Derecho de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Colombia

	Argentina	Colombia
Universidad	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Resolución (CS) n° 809/85, la resolución del (CS) n° 3.377/88, la resolución (CS) n° 4.374/00,	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Acuerdo Número 048 DE 2008 Acta número 10 Del 24 de octubre
Currículo	Por ciclos de formación y flexible	Por núcleos temáticos y flexible
	Ciclo Básico Común (CBC) Profesional Común (CPC), Profesional Orientado (CPO)	Componente de fundamentación Componente de Formación Disciplinar o Profesional Componente de Libre Elección
Núcleos temáticos	Ciclo Básico Común (CBC) a) Principios generales de Derecho latinoamericano b) Pensamiento científico c) Sociedad y Estado d) Ciencia Política e) Sociología f) Economía	Componente de fundamentación <i>Jurídica</i> <i>Contextualización</i> <i>Optativas</i> de <i>fundamentación</i> Total: Treinta y seis (36) créditos exigidos, de los cuales el estudiante deberá aprobar treinta (30) créditos correspondientes a asignaturas obligatorias y seis (6) créditos correspondientes a asignaturas optativas.
	Profesional Común (CPC) <ul style="list-style-type: none"> • Teoría General del Derecho • Teoría del Estado • Derechos Humanos y Garantías 	Componente de Formación Disciplinar o Profesional Obligatorias: Derecho privado Derecho penal Derecho público Derecho social Derecho procesal

	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de Derecho Constitucional • Elementos de Derecho Civil (parte general) • Obligaciones Civiles y Comerciales • Contratos Civiles y Comerciales • Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial • Elementos de Derecho Penal y de Procesal Penal • Elementos de Derechos Reales • Elementos de Derecho Administrativo • Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social • Elementos de Derecho Comercial • Elementos de Análisis Económico y Financiero 	<p>Investigación Práctica Equivalentes a 98 créditos</p> <p>Optativas</p> <p>Optativas de derecho penal</p> <p>Optativas de derecho público</p> <p>Optativas de derecho social</p> <p>Optativas de análisis jurídico e Investigación</p> <p>Optativas de política pública</p> <p>Equivalentes a 10 créditos</p>
	<p>Profesional Orientado (CPO)</p>	<p>Componente de Libre Elección</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Derecho Público, con dos suborientaciones: Derecho Administrativo y Derecho Internacional Público. El alumno debe optar por alguna de estas suborientaciones o podrá realizar ambas. 2. Derecho Privado. 3. Derecho Penal. 4. Derecho Empresarial. 5. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. 6. Derecho Tributario. 7. Derecho Notarial, 	<p>Treinta y seis (36) créditos exigidos, que corresponde al 20% del total de créditos del plan de estudios.</p>

	Registral e Inmobiliario.	
	cinco asignaturas cuatrimestrales, obligatorias para todas sus orientaciones: 1. Derecho Internacional Público (48 horas) 2. Sociedades Civiles y Comerciales (48 horas) 3. Derecho de Familia y Sucesiones (72 horas) 4. Finanzas Públicas y Derecho Tributario (48 horas). 5. Derecho Internacional Privado (48 horas).	
Idioma extranjero	En tres (3) cuatrimestres, (192) horas divididas en sesenta y cuatro (64) cuatrimestrales	Cuatro niveles en los primeros periodos académicos de la carrera.
Requisitos adicionales al proceso de enseñanza-aprendizaje	Completar el Ciclo Básico Común (CBC) 3 niveles de lecto-comprensión Completar y aprobar el nivel práctico de abogacía	Las modalidades de trabajo de grado serán Trabajos Investigativos, Prácticas de Extensión, y/o Asignaturas de Posgrado. Presentación y aprobación de exámenes preparatorios como requisito de grado.
Título	Abogado	Abogado

La integración de los estudios de idioma extranjero en los currículos universitarios y, en particular, en los programas de Derecho, constituye una necesidad de los procesos de globalización y búsqueda de integración de los abogados en el contexto internacional. Así, de ser considerado elemento de fortalecimiento de las competencias comunicativas, ha pasado a constituir otro filtro de egreso de carácter explícito para los abogados en formación. La comprensión y redacción de textos jurídicos en idioma extranjero es un producto deseable incluido en las reformas curriculares efectuadas en Colombia y Argentina.

Las actividades de evaluación realizadas y practicadas por las comunidades académicas son un elemento a analizar, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, como proceso pedagógico, más allá de su condición de filtros explícitos de selección en el transcurso de la carrera. Es necesario el desarrollo de investigaciones y estudios de caso sobre los procesos de reforma curricular en las facultades de derecho

como respuesta a los proceso de autoevaluación y acreditación de la calidad implementados en los países de estudio, así como en su relación de cambio y transformación con las necesidades de las reformas a los sistemas de justicia. La investigación sobre un mapa curricular del derecho o de los programas de pregrado en derecho, permitiría establecer las tendencias formativas de los abogados en los pises objeto de estudio, además de esclarecer los procesos de diversificación profesional y estratificación profesional de los abogados.

Por otra parte, el control del ejercicio de la profesión jurídica en Colombia y Argentina contiene aspectos diferenciales notables, teniendo en cuenta la relación del control entre educación jurídica y ejercicio profesional se desarrolla en contextos diferentes:

Cuadro 4-7: Control a la profesión jurídica Argentina y Colombia

	Argentina	Colombia
Control por acceso a la educación jurídica	Universidades	Universidades
Control al ejercicio de la profesión	Estado federal a través de regulación normativa y delegación a los Colegios de abogados	Estado central Sala Jurisdiccional Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura, y La Sala Jurisdiccional Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura. Registro de abogados a cargo de al Consejo Superior de la Judicatura
	Requisitos. 1. Matricula en el colegio de abogados por circunscripción territorial (jurisdicción) • Ser mayor de edad, para el ejercicio de la procuración • Poseer un título profesional expedido por la	Requisito para la inscripción 1. Haber obtenido el título correspondiente, reconocido legalmente por el Estado. No se podrá ejercer la profesión de abogado ni anunciarse como tal sin estar inscripto y tener

	<p>universidad nacional o de los países extranjeros en los casos previstos por la ley.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar juramento. 	vigente la inscripción.
Control disciplinario	<p>2. Control disciplinario por el colegio de abogados y la cámara de apelaciones en lo penal.</p> <p>3. Régimen de inhabilidades e incompatibilidades del ejercicio profesional.</p> <p>4. Impedimentos especiales</p>	<p>Control disciplinario por parte de la Sala Jurisdiccional Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura, y La Sala Jurisdiccional Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura.</p> <p>Régimen de inhabilidades e incompatibilidades del ejercicio profesional.</p>
Reglamentación	<p>Ley 10160. Ley orgánica del poder judicial argentino.</p> <p>Reglamento de colegio de abogados según conformación y jurisdicción.</p>	<p>Ley 270 de 1996, Estatutaria de la Administración de Justicia</p> <p>Ley 1123 de 2007 Código Disciplinario del Abogado.</p>

La existencia de una tradicional integración de colegiatura obligatoria para los abogados argentinos, ha provisto al gremio de un sistema de cohesión profesional que va más allá del control disciplinar. La estructura de los colegios de abogados por jurisdicción territorial, permite fortalecer el ejercicio profesional por provincias y por ramas de la práctica jurídica. Adicionalmente, provee un marco de seguridad social a los abogados y asistencia técnica a los abogados que no lograron asegurar una condición económica favorable.

Para Colombia, el régimen de control al ejercicio profesional se encuentra ligado a la función disciplinar encomendada al Consejo Superior de la Judicatura, el cual ejerce control y vigilancia sobre el gremio de abogados. Sin duda, es deficitario el modelo de control y cohesión para los abogados colombianos, acentuando fenómenos descritos como elitización, estratificación y jerarquización profesional. La diversificación de los roles profesionales en función de diversos sectores de la prestación del servicio, ha generado una considerable disminución de la remuneración y recompensas para algunos sectores profesionales, los cuales no cuentan con sistemas de colegage que protejan al profesional del derecho. Esta es una manifestación de la fuerte tendencia de disgregación profesional que acosa y desintegra a la profesión jurídica en Colombia.

Resulta muy importante, para el análisis de la transformación de la educación jurídica y de la educación superior, el concepto de crisis de la universidad y crisis del derecho y la educación jurídica, como elementos presentes en los procesos de reforma y cambio institucional. Sin duda, los subsistemas públicos de educación superior no han crecido de manera suficiente con respecto a la expectativa en el aumento de la demanda de educación superior.

La universidad en sus diversas particularidades, como la diferenciación por su condición pública o privada, de calidad o baja calidad, con prestigio o sin prestigio, de provincia o de centro urbano, confesional o laica, liberal o conservadora, etc., ofrece al abogado elementos de distinción social por estatus económico, político o ideológico, contribuyendo de manera clara en la disgregación profesional. No obstante, el Derecho como disciplina sigue siendo un centro cohesionador de la ideología profesional y las prácticas particularizadas de los abogados.

El desarrollo de investigación y producción de conocimiento por parte de las facultades de Derecho, así como su relación con la educación jurídica, son vías por explorar en otros estudios. Sin embargo, la institucionalización de la investigación como una función teleológica de la universidad, ha transformado a las comunidades académicas del derecho en América Latina. Es necesario considerar que la investigación aporta importantes índices de calidad y fortalecimiento a las comunidades académicas, nutriéndolas de nuevos conocimientos e innovación. Una consecuencia de la inexistencia de la investigación se refleja en las instituciones de educación con bajos o nulos índices de producción investigativa, reflejado en bajos índices de publicaciones, revistas y artículos indexados, internacionalización y realización de eventos académicos, entre otros productos investigativos. La inexistencia o baja destinación de recursos para esta actividad es un indicador notorio de baja calidad en las escuelas de Derecho y de la precariedad con la cual operan muchas instituciones.

Es importante reconocer los múltiples debates abiertos al análisis de la educación jurídica, los cuales han buscado integrar el Derecho a un diálogo interdisciplinar que lo legitime como una ciencia social por excelencia. El debate de los procesos de reforma curricular agenciados por los sistemas de autoevaluación y acreditación de la calidad, han fomentado y otorgado vitalidad al debate de la educación jurídica dentro y fuera de las facultades de Derecho.

Por otra parte, la tecnificación de la educación jurídica se configura como una tendencia propia de la construcción de perfiles profesionales específicos en algunas facultades y escuelas de Derecho. Esta tendencia se desprende de la necesidad de construir perfiles diferenciadores en el mercado educativo, así como a la conexión e interrelación de las facultades de Derecho con sectores sociales y económicos ligados a los mercados nacionales e internacionales. Así mismo, esta tecnificación puede acusar a la disciplina de un vaciamiento de su contenido humanista, lo cual puede constituirse en un factor de relego y rezago profesional frente a otras disciplinas o profesiones en torno a la administración del Estado y su relación con la sociedad.

A pesar de que se adjudica la baja calidad de la educación jurídica a una débil regulación sobre los estudios jurídicos, es posible indagar la copiosa regulación de la cual ha sido

objeto la educación jurídica. Ésta, tanto como la universidad, es un objeto que sufre transformaciones constantes y se encuentra en un contexto que permite pensar en la función social de su conocimiento. En este sentido, se puede atribuir mayor responsabilidad a las facultades de Derecho en el desarrollo del debate del Derecho frente a las necesidades sociales y de justicia que solicita la sociedad en América Latina.

Bibliografía

- Altbach, Philip (et ál.) (2009). "Tras la pista de la revolución académica: informe sobre las tendencias actuales". Resumen. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Organizada por la UNESCO en Francia, págs. 1-25.
- Anderson, Perry (1998). *Qué es el neoliberalismo*. Bogotá: Editorial El tiempo presente.
- Banco Mundial (2008). "Improving Access and Quality in Higher Education Program P105164". En <<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/2549/1/79944300-2011.pdf>>, consultado el 30 de abril del 2012.
- Barreyro, Gladys (2006). "Evaluación de la educación superior Brasileña. El SINAES", en *Revista de la Educación Superior*, enero-marzo, Vol. XXXV (1), n°. 137. México: ANUIES.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica, pág. 232.
- Bergoglio, María (2007). "Perfil del abogado en ejercicio", en *Los actores de la justicia Latinoamericana*. Luis Pásara (Ed.). Salamanca: Universidad de Salamanca, págs. 57-86.
- Binder, Alberto (2007). "La cultura jurídica, entre la tradición y la innovación", en *Los actores de la justicia latinoamericana*. Pásara, Luis. (Ed.). Salamanca: Universidad de Salamanca, págs. 21-40.
- Botero, Darío (1992). "Universidad y saber", en *Revista Politeía*, n°. 10. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, pág. 39.
- Brigido, Ana; Lista A. Carlos; Begala, Silvana. (2007) las reformas en el poder judicial, un desafío a la enseñanza jurídica que ofrece la universidad. En Octavo Congreso Nacional de sociología Jurídica. Universidad Nacional del Litoral, sociedad argentina de Sociología Jurídica. Santa fé. (1-15).
- Brunner, José (2002). Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina, en *Primer Seminario Internacional. Educación Superior, Calidad y Acreditación*. Cartagena: CNA, pág. 24.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción". París, 9 de octubre de 1998.
- Congreso de la República de Colombia (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de Educación superior. En http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf, consultado el 30 de abril de 2012.
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia de unificación SU- 783/ del 2003. Magistrado Ponente Marco Gerardo Monroy Cabra. En <<http://www.ucc.edu.co/normatividad/sentencia%20SU-783-03.pdf>>, consultado el 30 de abril del 2012.
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-654 de 2007.
- Courard, Hernán (1993). *Políticas comparadas en educación superior en América Latina*. Santiago: Flacso.
- Courtis, Christian (2003). "Enseñanza jurídica dogmática en el campo jurídico latinoamericano: acerca de un debate necesario", en *Derecho y sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídico críticos*. García, Mauricio y

- Rodríguez, César (Eds.). Colección En Clave de Sur. (Primera Ed.). Bogotá: ILSA, págs. 75-91.
- Decreto 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Congreso de la República de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación (2005). *Visión Colombia II Centenario: 2019. Propuesta para la discusión*. Bogotá: Planeta, pág. 53.
- Díaz, Ángel (2005). Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
- Didriksson, Axel (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Didriksson y Gazzola (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Duarte, Betina (2009). "De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación en las universidades nacionales de la Argentina". En *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento y evaluación de la calidad y relación Universidad y Estado*. Gvirtz, Camou y García, Ana. Buenos Aires: Granica S.A.
- Ennis, Humberto y Porto, Alberto (2001). "Igualdad de oportunidades e ingreso a la Universidad pública en Argentina". Documento de trabajo n°. 30, abril. Buenos Aires: Universidad de la Plata, Departamento de Economía, pág. 3.
- Fernández, Norberto (2006). La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas, en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pág. 34.
- Friedman, Laurence (2006). "Algunos comentarios sobre la educación jurídica", en *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Pérez, Rogelio y Torres Cristina (Comp.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pág. 394.
- Gaitán, Julio (2002). *Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del Estado colombiano*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- García, Carmen (2003). *Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. Marcela Mollis (Comp.). Buenos Aires: CLACSO, pág. 18.
- García, Mauricio y Rodríguez, César (Eds.) (2003). *Derecho y sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídico críticos*. Primera Ed. Bogotá: ILSA.
- García, Mauricio (2010a). *Sociología de la profesión jurídica*. En *Los abogados en Colombia*. Mauricio García Villegas (Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. págs. 9-25.
- García, Mauricio (2010b). *Tradiciones, saberes y actores en el campo jurídico*. En *Los abogados en Colombia*. Mauricio García Villegas (Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. págs. 27-51.
- Hernández, Claudio (2011). "La reforma Santos a la educación superior: dos paradigmas, una sola sociedad". En *razonpublica.com*:

- <<http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/1990-mario-hernandez-alvarez.html>>, consultado el 30 de abril de 2012.
- Hoyos, Guillermo (1999). "El ethos de la universidad", en *UN Proyecto Público. Debates*. Giomar Dueñez Vargaz et ál. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, págs. 123-132.
- Howard, Becker (1970). "The nature of a profesión", en Howard, Becker. *Sociological Work*. Chicago: Aldine.
- Jaramillo, Isabel (2003). *La Internacionalización de la Universidad Colombiana. Un instrumento para el cambio*. Bogotá: ASCUN, pág. 18 y ss.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2005). *Nueva estructura de los exámenes de estado para ingreso a la educación superior y validación del bachillerato académico en un solo examen*. En http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/articulos-78865_archivo.pdf, consultado el 30 de abril del 2012.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2011). *Lineamientos SABER PRO*, noviembre de 2011, págs. 1-28. En <http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4384&Itemid=59>, consultado el 30 de abril de 2012.
- Ley 1123 de 2007. Código Disciplinario del Abogado. Senado de la República de Colombia.
- Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 23187 de 1985. Requisitos para el ejercicio de la profesión de abogado en la capital federal jerarquía, deberes y derechos matrícula, colegiación. Congreso de la Republica Argentina.
- Ley 446 de 1998. Por la cual se adoptan como legislación permanente algunas normas del Decreto 2651 de 1991, se modifican algunas del Código de Procedimiento Civil, se derogan otras de la Ley 23 de 1991 y del Decreto 2279 de 1989, se modifican y expiden normas del Código Contencioso Administrativo y se dictan otras disposiciones sobre descongestión, eficiencia y acceso a la Justicia. Congreso de la República de Colombia. En <http://www.mij.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo5384DocumentNo3572.PDF> consultado el 30 de abril de 2012.
- Ley 552 de 1999. Por la cual se deroga el Título I de la Parte Quinta de la Ley 446 de 1998. Congreso de la República de Colombia. En http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1999/ley_0552_1999.html consultado el 30 de abril de 2012.
- Ley Nacional de Educación Superior 24521. En <http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_sup.pdf>, consultado el 30 de abril de 2012.
- Lista, Carlos y Brígido, Ana (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Córdoba: Sima.
- López, Diego (2004). *Teoría impura del derecho. La transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: Legis, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, pág. 12.

- Ministerio de Educación Nacional (1990). Decreto 1221. En <http://www.acofade.org/documentos/normatividad/Ley_1188_de%202008.pdf>, consultado el 30 de abril del 2012.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Guía para la verificación de condiciones mínimas de calidad de programas académicos*. Primera versión, julio de 2004. Bogotá: MEN, Viceministerio de Educación Superior y Dirección de Calidad, págs. 23-24.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Decreto 4216 del 30 de octubre del 2009. Por el cual se modifica el Decreto 3963 del 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). Decreto 869 del 17 de marzo del 2010.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). En <<http://web.mineducacion.gov.co/EsuperiorDOC/CONACES.htm>>, consultado el 3 de diciembre del 2011.
- Ministerio de Justicia y del Derecho (1995). *El abogado en el tiempo de la gente. Realidad y prospectiva de la enseñanza del Derecho en Colombia*. Serie documentos, n°. 13. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Ministerio de Justicia y del Derecho (1996). *Plan Nacional de investigación sociojurídica*. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Misas, Gabriel (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mollis, Marcela (2008). "Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina". En *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Montoya, Juny (2009). "Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social", en *La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina*. Bogotá: Ilsa, pág. 30. En: <<http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrd038/od38-juny.pdf>>, consultado el 29 de abril del 2012.
- Martha Nussbaum (2010) Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades [Traducción de María Victoria Rodil]. Buenos Aires/Madrid: Katz editores.
- Pérez, Rogelio (2004). *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Pérez, Rogelio (2007). "La educación jurídica y los sistemas de justicia", en *Los actores de la justicia Latinoamericana*. Luis Pásara (Ed.). Salamanca: Universidad de Salamanca, págs. 41-56.
- Peters, Guy (1998). *Comparative politics. Theory and Methods*. London: Macmillan Press, págs. 10-22.
- Puyana, Aura y Serrano, Mariana (2000). *Reforma o inercia en la universidad latinoamericana. La Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional Autónoma de México*. Bogotá: Tercer Mundo, Universidad Nacional de Colombia e IEPRI, pág. 18.
- Rama, Claudio (2006). "La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización", en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Instituto

- Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pág. 12.
- Reveló, José (2002). Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica, en *Primer Seminario Internacional. Educación Superior, Calidad y Acreditación*. Cartagena: CNA, pág. 6.
- Rodríguez, César (2008). *La globalización del Estado de Derecho. El Neoconstitucionalismo, el Neoliberalismo y la Transformación Institucional en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes y Centro de Investigaciones Sociojurídicas (CIJUS), pág. 11.
- Salamanca, Freddy. (2010a). Educación legal en Colombia. Análisis cuantitativo desde una perspectiva histórica. En *Los abogados en Colombia*. Mauricio García Villegas (Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales.
- Salamanca, Freddy (2010b). La regulación de la enseñanza del derecho. En *Los abogados en Colombia*. Mauricio García Villegas (Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales.
- Sánchez, Santiago (2010). “Análisis Estadístico de la oferta y la demanda de Educación Jurídica en Colombia”. En *Los abogados en Colombia*. Mauricio García Villegas (Ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales.
- Santos, Boaventura de Sousa (2012) “De la idea de universidad a la universidad de ideas”, en *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Segunda edición ampliada. Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad de los Andes, pág. 227.
- Sennet, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama, pág. 327.
- Silva, Germán (2001). *El mundo real de los abogados y de la justicia*. Tomo II. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pág. 233.
- Silva, Germán (2006). “Prospectiva sobre la educación jurídica”, en Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (Comp.). *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pág. 39.
- Strange, Susan (2001). *La retirada del Estado. La difusión del poder en la economía mundial*. Josep Ibáñez (Trad.). Barcelona: Ícara.
- Sverdlick, Ingrid; Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) y Fundación Ford, págs., 11-21.
- Tünnermann, Carlos. (2010). “La universidad en el contexto de la internacionalización y la multiculturalidad”. Conferencia magistral en el “10° Congreso internacional: Retos y expectativas de la universidad”. Universidad de Guadalajara, México. En <<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa4/carlostunnerman.pdf>>, consultado el 29 de abril del 2012.
- Universidad de Buenos Aires (UBA) (2004). Reforma curricular Facultad de Derecho UBA. Expediente. n°. 34.392/85 Anexo 7. En

- <http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf>, consultado el 30 de abril del 2012.
- Universidad de Buenos Aires (UBA) (2012). Plan de estudios Facultad de Derecho. En <http://www.uba.ar/download/academicos/o_academica/carreras/abogacia1.pdf>, consultado el 30 de abril del 2012.
- UNESCO y Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2005). *Education Trends in Perspective – Analysis of the World Education Indicators*. En <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=30096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, consultado el 29 de abril del 2012.
- UNESCO-UIS (2009). *Compendio mundial de la educación 2009. Comparación de estadísticas de la educación en el mundo*. Montreal: Instituto de estadística de la Unesco, pág. 11.
- Valencia, Luis (2006). “Neoliberalismo y gobernabilidad democrática en América Latina”, en *Revista Papel Político*. Universidad Javeriana. Bogotá, vol. 11, n°. 1, págs. 475-487, enero-junio del 2006.
- Witker, Jorge (1987). *Metodología de la enseñanza del derecho*. Bogotá: Temis, pág. 20.
- Zudaire, Natalia. (2008). “Ingreso irrestricto vs. Ingreso limitado ¿Igualdad = equidad?” *IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Argentina, pág. 2.