

EL AULA COMO BOOMERANG: CONSTRUIR PREGUNTAS, BUSCAR RESPUESTA COMO PARTE DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE SOCIOLOGÍA JURIDICA

EJE N° 3 Enseñanza/s

Relato de experiencia pedagógica

Patricia Giordana
UNRN

Mail: pgiordana@unrn.edu.ar

Karina A. Andriola
UNLP

Karinaandriola1@gmail.com

RESUMEN

El trabajo busca compartir parte de la experiencia del dictado del seminario de Sociología Jurídica parte de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro durante el año 2021 y 2022. Como un recorte de la experiencia nos focalizaremos en analizar el efecto “boomerang” propuesto en la enseñanza práctica que atravieso tanto el dictado de clase como la evaluación a partir de la participación de l*s estudiantes en la formulación de preguntas, las cuales posteriormente tendrían que trabajar en la construcción de respuestas.

PALABRAS CLAVE: Sociología jurídica; Preguntas; Autoevaluación

I. Un contexto (desafiante) por delante: El seminario de Sociología Jurídica.

Este es un relato sobre la experiencia áulica de Sociología Jurídica de la carrera de Abogacía, Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en los año 2021 y 2022. Dicha experiencia comprende una cantidad de recursos que sintetizaremos en el presente trabajo pero que en su totalidad exceden las posibilidades de la ponencia y que se conjugan en: a) la perspectiva de la asignatura

que implica pensar una sociología crítica con perspectiva de género y disidencias, b) la presencia de un nuevo programa, c) la construcción de una dupla docente entre socióloga (jefa de trabajos prácticos ordinario) y abogada (profesora adjunta interina), d) la presencia de trabajos prácticos grupales a través de formularios de google form previo, durante y posterior al horario de cursada, f) la exploración de estrategias de investigación cualitativa a partir de llevarlas adelante, especialmente de las entrevistas, los conversatorios, y las observaciones participantes estas últimas realizadas solamente en el año 2022, g) el uso de bibliografía escrita por autoras y disidencias de diferentes lugares del país, que incluyeron investigación empírica, trabajos de sociología jurídica y de sociología, h) el uso de diferentes Tics y recursos didácticos como videos, fragmentos de novelas, noticias, canciones, i) la presencia de una evaluación práctica consonante con los aprendizajes prácticos.

Para adentrarnos en el contexto y sus desafíos, debemos explicar que el dictado de la asignatura durante el primer cuatrimestre de 2021 y 2022 fue bajo modalidad a distancia. De manera extraordinaria, por el cambio de plan de estudios (el cual fue modificado para la adecuación a los estándares de la RME 3401/2017 en el proceso de acreditación en los años 2018 y 2019) y la falta de homologación de Sociología Jurídica con el seminario de Sociología General -el espacio curricular del plan anterior afín-, se registraron más de 190 inscripciones en ambos años.

Esta situación trajo al menos tres desafíos. El primero implementar la perspectiva de un nuevo programa con perspectiva de género y disidencias (Andriola Karina A. 2019) a partir de ejes temáticos desde una pedagogía de la pregunta con una importante impronta práctica; el segundo llevar adelante una modalidad de enseñanza virtual; y el tercero, y más complejo, fue cómo trabajar en clases de manera adecuada, con un equipo docente reducido, frente a la cantidad de estudiant*s¹ y con la diversidad de situaciones de ést*s (al menos el 50% eran estudiant*s de segundo año de cursado de

¹ El uso del * se fundamenta en las enseñanzas de Cabral quien plantea “Podríamos escribir siempre los. Podríamos escribir los/as. Podríamos escribir los y las. Podríamos escribir los, las y les. Podríamos usar un arroba. Podríamos usar una x. Pero no, usamos un asterisco. ¿Y por qué? Porque no multiplica la lengua por uno. Porque no divide la lengua en dos. Porque no divide la lengua en tres. Porque a diferencia del arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o. Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex. Porque no se pronuncia. Porque nace saltar la frase fuera de renglón. Porque es una telaraña, un agujero, una estrella. Porque nos gusta”. Cabral M. (ed.), *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*, Córdoba, Anarrés, 2009.

la carrera y el resto eran recursant*s -un 20% que estaban en el tramo final de cursada- que se anotaron a cursar la materia antes que rendirla libre).

Es así que, se tomaron varias decisiones didácticas:

Pensar y adoptar una enseñanza práctica tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la evaluación.

El enfoque del dictado de la asignatura fue eminentemente práctico: las líneas teóricas se trabajaban en aplicación de análisis de problemas sociojurídicos actuales. Se asumió la postura de que no se puede trabajar con nuevos conceptos de análisis de lo social, si no se parte de situaciones problemáticas reales que interpelen a l*s estudiantes. Ello implicó tomar distancia del enciclopedismo de la enseñanza tradicional del Derecho en la Argentina que tal como marcan investigaciones en educación jurídica marcan como en la misma prevalecen las prácticas asociadas a las clases magistrales y bancarizada (González Manuela y Cardinaux Nancy 2009, González Manuela y Marano Gabriela, 2014). Donde la propuesta de enseñanza y aprendizaje se reduce en la mayoría de las oportunidades a recitar y analizar un texto, desprendido de su historicidad y de las problemáticas sociales que interpelan a la realidad a los/as/es operadores y a quien investiga.

Como si la fuerza de la escritura de las leyes necesariamente configurara lo real de las relaciones sociales. En cambio, se planteó que lo social excede a lo pautado por las Leyes y los Códigos, por lo que la Sociología Jurídica trabaja en este contexto de pluralismos y las mallas de lecturas sociales se utilizan en las situaciones particulares para abordar los problemas reales con un plus, buscar en conjunto – docent*s y estudiant*s- dichos problemas

La presencia de una pedagogía de la pregunta.

A tal fin, las preguntas buscaron despertar la curiosidad y plantear nuevos interrogantes, dinamizar el aprendizaje, el programa y las clases pensándola como un proceso abierto, con diferentes resultados o respuestas posibles, valorando la diversidad de aportes de cada un* de l*s estudiant*s favoreciendo la participación en la actividad realizada. Esta metodología tiene como objetivo alcanzar un aprendizaje significativamente crítico y una comprensión integradora de conceptos, donde los aprendizajes de la sociología jurídica no queden en lo abstracto.

En dicho sentido, la pregunta como parte del método de enseñanza resulta sumamente rico, ya que “no remite sólo a los momentos de la interacción en el aula: participa de las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de la cual puede inferirse el papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza” (Edelstein, Gloria: 1996,83). El trabajo mancomunado de responder y formular preguntas tiene objetivo adicional acortar la distancia entre student*s y teacher*s, favoreciendo una presencia activa por parte de los ell*s minimizando la imagen de poder y temor que puedan brindar aquellos que están a cargo de la clase. No obstante ello, creemos que su análisis puede ir más allá en base a diferentes aspectos partiendo de la base de que para que la pregunta resulte emancipadora y rica en el proceso l* teacher* tiene que aceptar la reflexión de l* student* para abrir un espacio de negociación sobre su aprendizaje (Edith Litwin, 1997).

Sabemos que la pregunta se enmarca en la intervención educativa donde lo normal es “... es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, e incluso se oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye...”(Philips Merieu, 1998: 73).

A su vez, la pregunta nos enfrenta ante las características y actitudes propias de la docencia como son la inmediatez de los acontecimientos de la clase, la informalidad, la autonomía y la individualidad. En su inmediatez abre camino a la incertidumbre y al azar, a compartir el poder y saber con l* otr*, a registrarlo como sujet* que piensa, y aceptar incluso el fracaso, que como dice Philips Merieu (1998) a reconocer que no puedo sustituir a l* otr* en su decisión de aprender y jamás l* docente puede renunciar a “hacer aprender”.

La pregunta implica en l* teacher* exponerse, porque muchas veces la respuesta puede ser otra pregunta de la cual desconoce su contenido, su respuesta, y que implica relacionarse de otro modo, construir y compartir el poder y el saber sin desdibujar los roles, e incluso asumir que se desconozca la respuesta de lo que le preguntan. Asimismo, las preguntas tienen como otro de sus objetivos inducir a la reflexión en nustr*s student*s, para que ell*s se transformen en constructores de sus propios conocimientos, oponiéndonos así a una educación bancaria (Paulo Freire y Orlando Zuleta Araujo, 2005).

Preguntar quiere decir abrir la posibilidad al conocimiento, e invitar al arte de pensar y que abren la posibilidad de tratarlas al principio o al final de cada unidad, de analizarlas, re formularlas, de incorporar otras. Quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y puede así plantearse preguntas y posibles respuestas, permitiendo a partir de este necesario enlace que se produzcan nuevos conocimientos. Además, es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de auto aprendizaje, siendo una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

Con la pregunta nace también la curiosidad, y con ella se incentiva la creatividad, especialmente porque la educación tradicional, castra la curiosidad, estrecha la imaginación, e hipertrofia los sentidos. Históricamente en educación, hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por l* profesor*.

II. La aparición de las preguntas como un *boomerang*

Las preguntas aparecieron antes, durante y después de la clase a partir de los trabajos prácticos (además de las exposiciones docentes). Durante todo el cuatrimestre se utilizaron para los trabajos prácticos y el primer parcial de cada cuatrimestre a través de formularios de *google form*² existiendo al menos un trabajo práctico por eje temático. Ejes temáticos que sintetizaban un núcleo curricular de la sociología jurídica argentina actual, tenían un color de la bandera del orgullo gay y contaban con al menos dos o tres preguntas abriendo cada unidad y aproximándonos a los contenidos de la misma. En los trabajos prácticos se dio el comienzo del boomerang, formularles preguntas en función de los materiales, pero también en función de los materiales pedirles que formulen ellos preguntas sobre el tema. Dichas preguntas que volvían como un boomeran contribuyeron a:

a) Que durante las clases las aproximaciones a las situaciones problemáticas se realizaron desde los interrogantes que surgían en sus análisis de sus respuestas y de

² Un ejemplo de dichos formularios puede consultarse en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdk9fCm20yOFpApw0AtbJlc9fFzJa7G6leqIJU3bJ0tw2KQ0A/viewform?usp=sf_link

sus preguntas. Pues, si la Sociología es una ciencia que incomoda³, sus inicios deben ser qué es lo que incomoda, qué nos incomoda de estas situaciones, qué es lo nuevo que emerge en estas aproximaciones.

Así, las preguntas que realizamos desde el equipo docente y que estimulamos que se hagan l*s estudiantes partían de la desnaturalización de lo aceptado socialmente y de la premisa de que el conocimiento crítico sólo es posible lograrlo desde los interrogantes. Estas respuestas y nuevas preguntas eran la base de la clase en el día. ¿Cómo retomar las ideas previas y preguntas de les estudiantes, cuando se conectaban más 120 personas? Las actividades preparatorias eran a partir de trabajos en grupos, eran puntuales y solían contener la consigna de que realicen alguna pregunta sobre la problemática.

El compromiso asumido por el equipo docente fue usar estos interrogantes en la clase: no para clausurar la interrogación con una respuesta tranquilizadora, si no para dar cuenta de la potencia de la pregunta de les estudiantes. Pues, siguiendo Ranciere Jacques (1987), l*s estudiantes tienen la capacidad de desarrollar sus propios aprendizajes y de tomar como puntos de partida sus experiencias e intereses para este camino. El interés del cuerpo docente fue intentar no ser parte de la maquinaria de atontamiento a la que se procede pedagógicamente en el Sistema Educativo, donde sólo l*s docentes son quienes saben el conocimiento validado socialmente y también la secuenciación a partir de la cual l*s estudiantes deben aproximarse al Saber.

Ese *boomerang* (que tenía un efecto sorpresa) no se agotó para retomar en clase sino que sirvió como insumo para: 1) la construcción de protocolos de entrevista que colectivamente se llevaron adelante además de ser disparadores de los

se l*s invito a que tormuien preguntas cuyo recorte sirvio para construir:

- a) El protocolo de la entrevista, de la entrevista grupal y en el marco de la clase que le hicieron a la Profesora Emérita y referente de la sociología jurídica

³ Bourdieu Pierre (1990). Sociología, una ciencia que incomoda en Sociología y Sociedad. Grijalbo. México D.F.

argentina Olga Salanueva en el año 2021 y en el año 2022 a la Presidenta de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica, Daniela Zaikosky, ambas sobre la Sociología Jurídica.

b) La organizaron, tanto por la búsqueda de tópicos, disparadores, personas a invitar y ejecución de un conversatorio federal – en ambas ediciones- sobre los Derechos de las disidencias sexuales en la Argentina donde se pudo poner en diálogo con los contenidos sobre movimientos sociales y contó con referentes de diferentes lugares del país, diferentes trayectorias militantes e identidades de género y orientaciones sexuales.

c) Un protocolo de entrevistas sobre educación jurídica destinado a estudiant*s de Abogacía de la UNRN que formó parte en su ejecución y fue el disparador del primer parcial. En el cual también se recuperaron preguntas que l*s estudiant*s mism*s habían formulado en los trabajos prácticos sin saber – en principio- que serían parte del parcial.

d) Enfrentarse con el trabajo integrador final – de la edición 2021- en el cual buscaron poner en cuestión qué tipo de ejercicio profesional se imaginan o para el que están siendo preparad*s. Trabajar con l*s estudiant*s sobre su futuro ejercicio profesional fue una actividad de desnaturalización de la imagen sobre su quehacer y las fantasías que circulaban en el aula sobre cómo funciona la esfera sociojurídica. Las consignas fueron: primero, la selección de un caso real de relevancia sociojurídica y proponer un asesoramiento jurídico; luego, y analizar tres posibles escenarios donde las respuestas eran negativas (uno del representad*, otro del sistema judicial y otro del resultado final); por último, una revisión final y la pregunta qué es abogar para ell*s.

En síntesis, el *boomerang* de la pregunta se planteó de l*s estudiant*s al equipo docente, luego volvió a l*s estudiantes tanto para que busquen respuestas en la teoría o se sumerjan en el trabajo de campo. La experiencia nos dejó dos aspectos a destacar, la resistencias y desconcierto inicial de l*s estudiantes que se transformó en entusiasmo, compromiso y mejores rendimientos a lo largo del cuatrimestre, cuando se familiarizaron con una dinámica que -si bien los trabajos prácticos no tenían contenidos idénticos- sí eran coherentes entre sí en cuanto a su dinámica. El *boomerang* también fue para la docente, implicó trabajo, tiempo, innovación y esfuerzo, salir de la comodidad haciendo de ello, de innovar trabajo práctico a trabajo práctico una nueva rutina en busca de ser coherente con la perspectiva crítica,

práctica, con perspectiva de género y disidencias desde una pedagógica de la pregunta que salió del *curriculum* formal para cobrar vida en el *curriculum* real

Referencias bibliográficas

- Andriola Karina Alejandra (2019). Desde la perspectiva de género a la perspectiva de disidencias en González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras) (2019). Género y Derecho. UNLPam. Pag. 315. Disponible en <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/genero-y-derecho>
- Bourdieu Pierre (1990). Sociología, una ciencia que incomoda en Sociología y Sociedad. Grijalbo. Mexico D.F.
- Edelstein Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Camilioni A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- González Manuela. y Cardinaux Nancy. (comp). (2009). *Los actores y sus prácticas*. La Plata. Edulp.
- González Manuela y Marano Gabriela. (comp) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones*. La Plata. Edulp.
- Litwin, Edith (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.