

Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho

POR MARÍA JULIA AMILCAR (*), MARÍA MARTA LAGUYÁS (**), y LEONARDO P. PALACIOS (***)

Sumario: I. Introducción. II. Contexto. III. Del perfil deseado al perfil posible: ¿Cómo es y qué hace un profesor universitario? IV. Algunas cuestiones sobre el perfil institucional del docente de derecho. V. El docente de derecho: ser abogado y enseñar derecho. VI. Palabras de ustedes. VII. Jornadas de profesorado. VIII. Conclusiones. IX. Bibliografía.

Resumen

Este trabajo pretende enfocar la enseñanza del Derecho mediante la indagación de algunas herramientas pedagógicas que, ante la naturalización de prácticas tradicionales, se encuentran relegadas o ignoradas. De igual manera, pretende revisar algunos mitos, como la idea generalizada de que basta con sentarse, abrir los libros y leer para aprender Derecho; lo que justifica el dictado del tipo de clase magistral. Dicho enfoque surge a partir del curso conocido como “Posibilidades metodológicas de la enseñanza del Derecho”, dictado en el marco del Programa de Formación y Capacitación Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, teniendo como desafío el de generar un cambio en la enseñanza del Derecho, mediante la valoración de la didáctica como brújula del accionar docente, para superar así el enciclopedismo, la fragmentación y el aprendizaje mayormente memorístico. Asimismo, se podrá desarrollar de manera eficiente sólo en nuevos contextos, como ser el aula, mediante cuestionamientos profundos y controversias genuinas que den lugar a una articulación persistente entre fenómenos jurídicos y pedagógicos.

Palabras clave: Didáctica — Aula — Cuestionamientos

Methodological possibilities in teaching law

Abstract

This work tries to focus law teaching methods by researching some pedagogic tools which are pushed into the background or ignored due the naturalization of the traditional practices. Likewise, it also intends review some myths, like widespread idea which states that learning is acquired only by sitting down and reading books, being this the justification of the magisterial classes. This approach arises from the course known as “Methodological Possibilities in Teaching Law”, taught in the framework of the Programme of Teacher Education and Training of National University of Mar del Plata, and it has the challenge of generating a change in the teaching of Law, through the valuation of didactics as a compass for the teaching actions to overcome the encyclopaedism, the fragmentation and the rote learning. This new view could be efficiently developed only in new contexts, for example in classrooms, by means of profound questions and genuine controversies which can give place to persistent articulation between legal and pedagogic phenomena.

Key words: Didactics — Classroom — Questions

(*) Profesora Investigadora, ayudante de primera ordinaria de Derecho Político. Miembro del Grupo de Investigación “Pensamiento Crítico” del Instituto de Investigaciones Dr. Carlos Santiago Nino y del Centro de Investigación y Docencia en Derechos Humanos “Alicia Moreau”. Facultad de Derecho UNMDP

(**) Profesora en Ciencias de la Educación, Profesora de Posgrado en la UNMd. Miembro de Bitácora Pedagógica - Docencia Universitaria: estudios y desarrollo de cursos de formación para el profesorado universitario.

(***) Abogado. Master en “Sistemas penales comparados y problemas sociales”, Universidad de Barcelona. Docente regular de primera de Historia Constitucional Argentina. Facultad de Derecho. UNMDP. Miembro de Bitácora Pedagógica.

I. Introducción

El estudio del Derecho en la mayoría de las Universidades argentinas, comparte desde la época colonial un linaje que la desprende de la Teología y la Filosofía. Este particular origen explica que sea una de las disciplinas pioneras en el diseño de cursos universitarios específicos y títulos propios, reconocidos por las diversas formaciones estatales y que facultan para el desempeño en dos actividades específicas: la judicatura, y el ejercicio de la abogacía.

Como uno de los programas universitarios tradicionales, es casi por definición también, uno de aquellos en que menos conciencia existe respecto de las pericias con que se comunican los contenidos disciplinares.

Las preguntas que son más habituales en otras carreras, que en casi dos siglos de historia universitaria nacional han ido consolidando un estatus académico independiente gracias a luchas en el campo (1) un tanto más arduas que las que necesitó el Derecho para imponerse, no son tan usuales —o no lo eran hasta hace poco— en el ámbito del Derecho.

Asuntos como cuál es la relación entre la enseñanza y el objeto de conocimiento de la disciplina, o qué formación mínima deben poseer los docentes, cuál es papel que se espera de la profesionalización de la misma, o cuál es el modelo de formación de abogados que ostenta cada casa de estudios, quedan al margen de otras inquietudes que se ponderan como medulares.

El universo del Derecho parece ser ese que elabora pocas preguntas respecto a la formación de abogados porque hace tiempo cree tener las respuestas; o mejor dicho ese que posee implícita una definición de su objeto de estudio, y por lo tanto estima redundante discutirla; o en todo caso ese que no le urge otro tipo de docentes que aquellos versados en la asignatura respectiva y a priori juzgados como capaces de divulgarla eficazmente.

Esta es la problemática que ambicionamos afrontar en el presente análisis. Ciertamente, como todo estudio del mundo, tiene que limitarse en el espacio y en el tiempo, y consiguientemente, hemos encarado la actualidad de la disciplina en la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de los resultados evaluados de dos cursos de posgrado organizados en el 2009 y el 2010.

Será el punto de partida en el intento por entrever que los aspectos sobrentendidos que habitan ese mundo, cuando profundizamos en ellos, generan más controversias que aquellas que asoman en la superficie.

II. Contexto

Como adelantamos, este trabajo es consecuencia de prácticas recogidas en sendos cursos organizados en la Facultad de Derecho y ceñidos a la enseñanza del Derecho. El primero fue dictado entre noviembre y diciembre del 2009 y llevó por título "Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho". El marco institucional que permitió su realización fue el Programa de Formación y Capacitación Docente en acuerdo paritario entre la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y la Agrupación de Docentes Universitarios (ADUM).

El proyecto contó asimismo con el auspicio de la Unidad de Graduados de la Facultad de Derecho. Sostenido por dicho andamiaje, y estimulado por la masiva participación de abogados titulados aunque no pertenecientes al plantel docente de la Facultad, en el 2010 se instrumentó un segundo curso, destinado especialmente a estos últimos.

Fue así que los participantes del primer curso sumaron sesenta y cinco, quince de ellos docentes de la UNMDP y el resto graduados de la misma institución, movidos por el interés en el ejercicio de la actividad docente.

(1) Aquí usamos campo en el sentido que le otorga Bourdieu, como el lugar en que los agentes y las instituciones luchan permanentemente por apropiarse de productos específicos que se encuentran en disputa, de acuerdo a las reglas propias constitutivas del campo y con distintos niveles de fuerza y distintas posibilidades de éxito. (Morales de Setién Ravina, 2000: 62).

El segundo, bajo idéntico título, se realizó entre octubre y noviembre del 2010. Atento lo advertido en la convocatoria anterior, dirigimos el llamado especialmente a graduados sin práctica docente, pero aspirantes a comprometerse con la enseñanza universitaria del Derecho.

En ambos, la modalidad en la coordinación de los encuentros consistió en parejas pedagógicas, integradas por una docente de Ciencias de la Educación que alternaba con dos profesores de la carrera de Abogacía, de materias correspondientes a distintos años del plan de estudios.

III. Del perfil deseado al perfil posible: ¿Cómo es y qué hace un profesor universitario?

Desde la concepción misma de los itinerarios, asumimos la postura de enseñanza enfocada en el alumno, esta ubicación implica otorgar más relevancia a las apreciaciones de aquél que a la labor del docente frente a la clase.

A pesar de lo señalado, nos detuvimos previamente a considerar el perfil docente en la Facultad de Derecho. ¿Cómo se explica esto? Obedece a que entendemos como una necesidad ineludible el escrutinio de ciertas características personales y profesionales a la hora de aproximarnos a la instrucción. Resulta forzoso franquear algunos límites, ligados a la relación del docente y los alumnos, con el imprescindible protagonismo de quien aprende durante las intervenciones didácticas.

¿Pero qué significa centrarse en el alumno en la enseñanza universitaria? No deseamos prescribir un listado-receta de “cómo-ser-un-buen-docente-universitario”. Más bien decimos que el nudo de nuestra formación es encontrarse e inmiscuirse con los principios de la disciplina para poder luego comunicarlos eficazmente a los estudiantes. Convenientemente lo explicita Edith Litwin: “Se intenta construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante. Los docentes previamente tuvieron que profundizar, comprender y ponderar las ideas clave, los hechos, los conceptos y la interpretaciones de su disciplina” (Litwin, 2000: 102).

Por descontado que esa derivación exige animarse a resignar protagonismo, de modo que sean los estudiantes quienes transiten la rutina, y encuentren su propia voz para expresarse. Nuestro encargo como profesores consiste en brindarles algunas herramientas, ayudar a utilizarlas, estimular la búsqueda de otras, a fin de cuentas, acompañarlos en la lectura de cierta cartografía para ensayar nuevos y entusiastas recorridos, hasta cierto punto sirviéndonos de los errores, para desembocar en la construcción del conocimiento.

Coincidimos con Biggs en que “el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente” (Biggs, 2006: 45). Sobre esta base, acordamos que el arte de la buena instrucción consiste en sembrar la urgencia de trascender la mera adquisición de datos, para que la motivación sea un fruto de la buena enseñanza y no su prerequisite.

La expectativa al referir estas vivencias es, justamente, revelar la incidencia de las acciones docentes en el adiestramiento de alumnos que hoy son educadores en la universidad o anhelan serlo, y cómo esas funciones docentes se instituyen en un marco dado del desarrollo institucional y del adelanto característicamente académico de la disciplina.

Se trata de una especulación sobre la realidad, que carece de sentido si no se esgrime como fuerza propulsora de cambios emancipadores. Al dar la palabra al alumno nos ocupamos de la escucha atenta y la búsqueda de autocrítica, que supere los preceptos teóricos, en la aceptación incondicional del otro. Un otro con déficits y talentos, que aporta su historia y posee comprensiones que le servirán de acicate en el propósito didáctico que enfrente.

El aprendizaje tiene que procurar huir de la alienación, y esta aptitud exige fomentar la autonomía, desmenuzar los discursos, recapacitar esquemas previos y conjuntamente avivar en los alumnos el apetito por ser activadores de un cosmos heterogéneo y dinámico.

Aquello que se espera de un docente universitario ha cambiado en los últimos años. Pero subsiste la duda en el campo específico del Derecho, de si hemos advertido dicha mudanza, y si tenemos clara

razón de la huella que nuestro arte deposita en los aprendizajes de los estudiantes. Y aun habiendo tomado debida nota del asunto, cabe indagar de todos modos ¿qué hicimos, qué hacemos y qué estamos dispuestos a hacer en tal contexto?

Preexiste, mal que nos pese, un “inevitable”, que en el rol docente somos en principio un modelo para los alumnos que, en términos formativos, incorporan lo que hacemos, lo que decimos y hasta lo que callamos... Ninguna actitud ante ellos debe ser minimizada porque si algo escapa a la percepción de un sujeto, es advertida no obstante por otro. Nos comprende una ciencia social, motivo por el cual se trata “...de situaciones conformadas por múltiples relaciones, por plexos de fuerzas interactuantes. Es allí donde se produce el sentido que debe ser interpretado por el investigador social” (Díaz, 2003: 25).

Resulta a la sazón, que los abogados que opten por la docencia, tendrán un conjunto de referentes que orientarán su perfil. Cada uno como individuo cultural y perteneciente a la historia, se nutrirá de las situaciones vividas positiva o negativamente; y sobre esta urdimbre de experiencias tejerá una particular forma de ser profesor universitario.

Pero aquellas rutinas se han dado sobre un arquetipo institucional de formación de abogados, el cual no se acierta a explicitar, y por lo tanto no permite a los alumnos ni a los docentes, y tampoco a quienes desde la disciplina encaran la tarea de la gestión universitaria, preguntarse si hay o pueden instituirse otros modelos creadores de abogados.

Vistos los hechos, es poniendo en crisis varios de estos puntos, inquiriéndonos sobre las prácticas naturalizadas en la enseñanza del derecho, cuando llegamos a no pocas conclusiones útiles. Perfilar los condicionamientos existentes es la esencial tarea previa a la ejecución de cualquier reforma. Muchas veces trazar acabadamente dificultades pretéritas configura un principio de innovación.

IV. Algunas cuestiones sobre el perfil institucional del docente de derecho

El fondo que dispara este apartado tuvo un desarrollo específico en los cursos, y constituyó un tema debatido entre los docentes y futuros docentes de Derecho, ¿cuál es el graduado que esperamos? O mejor aun ¿qué tipo de capacitación pretendemos para los hombres y mujeres que luego de varios años transitando las aulas, egresan calificados como abogados?

Se puede coincidir o no con el perfil de graduado elaborado por la institución educativa, se lo puede censurar, se puede proyectar modificarlo, robustecerlo o solamente cumplirlo, pero no se lo puede soslayar. Es imperioso advertir que si participamos de una cátedra, la misma no es una isla, por el contrario la asignatura se halla inserta dentro de un plan de estudios, y se relaciona con el conocimiento científico en general y con otras materias en particular, en función de determinados objetivos. Es la manera en que la actividad docente obra como mediadora en el pasaje del estudiante al experto, que debe comenzar a ejecutar las tareas para las cuales recibió las nociones técnicas y las habilidades concretas de la profesión jurídica.

Institucionalmente, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su presentación del esquema de estudios general de la carrera, plasma una justificación del mismo, un diseño del graduado pretendido, y de los objetivos buscados. Discurremos que es importante no sólo conocerlos, sino contrastarlos con lo que efectivamente sucede en la cotidianeidad de la entidad, sobre todo con las actitudes que los profesores despliegan en el aula, para que este diagnóstico nos permita emprender más cabalmente la exploración del contexto vigente del educador de Derecho.

En la fundamentación de dicho plan prestamos especial atención a que la Facultad reconoce y alienta una fuerte correspondencia entre la sociedad y la función del abogado. Así, supone una sociedad que requiere y merece ser cambiada, y dentro de las profesiones, describe a la abogacía como una de las especialmente involucradas en “las actividades políticas y económicas” y para la cual plantea “rumbos de transformación académica necesarios para que los egresados comprendan que papel cumple y cuál puede llegar a cumplir su profesión en una sociedad más amplia”.

Pese a que admite entonces, un tipo diferente de profesión y por lo tanto de graduado, no señala con claridad cuál es la preparación que cuestiona. Esto sin duda constituye un escollo, ya que marcar aquellos puntos que se programan cambiar resulta útil para admitir también la correlativa modificación en el accionar docente.

Rotundamente asevera que no quiere un egresado sólo apto para la contienda judicial, a la que califica como “la patología del Derecho”. De dicho postulado se entrevé una indubitada opción por una formación del abogado que supere la simple disposición para la causa ventilada en sede judicial. Y así lo expresa, indicando que pretende una formación flexible y crítica, por lo que sugiere una Comisión Permanente de Carrera, “que revise y evalúe, constantemente su marcha y su evolución, proponiendo todas las modificaciones que se entiendan convenientes”. Esto comporta, y así lo referencia, que el cambio universitario es análogo al cambio social preconizado.

El perfil de graduado que la Facultad traza conlleva un sujeto que se desembarace “de un sistema de ideas y conceptualizaciones preestablecidas, dogmáticas e inmodificables”. Pero esta declaración estimula nuevamente la pregunta: ¿cuáles son esos sistemas de ideas y conceptualizaciones preestablecidos?

En referencia a los objetivos específicos el programa indica:

“Dentro de las posibilidades del perfil propuesto, se aspira a que el profesional egresado con el título de Abogado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, sea capaz de:

a. patrocinar y representar en actuaciones judiciales y administrativas con seriedad, cientificismo y eficiencia.

b. asesorar en asuntos que requieran opinión jurídica con sentido crítico y fundamentación técnico-científica.

c. desempeñarse en la magistratura y otras funciones judiciales con solvencia, integridad y conocimientos.

d. intervenir como asesor, mediador o representante en todas las actividades de la administración pública y/o privada, donde sea necesario el conocimiento del Derecho.

e. manejar conocimientos de técnica y política legislativa para realizar funciones electivas o no y ocupar cargos en el Gobierno del Estado con idoneidad y ética.

f. emprender proyectos y trabajos de investigación jurídica especializada con metodología científica.

g. transmitir los conocimientos y la experiencia adquirida con métodos pedagógicos adecuados para desempeñarse en la docencia.

h. desarrollar un conocimiento cabal y acabado de la problemática jurídica regional, para colaborar con su saber a la solución de los problemas”.

Como vemos, procura muchas y diversas posibilidades. No obstante, en lo que hace al aspecto concretamente formativo, debemos señalar que, a nivel institucional, y sin ignorar los esfuerzos particulares que realizan algunos docentes, incluso por fuera de la organización interna de las cátedras, se comprueban algunos absurdos entre lo requerido y la metodología implementada en la enseñanza.

Pongamos por caso el punto c) en cuanto a que proyecta que el graduado pueda “desempeñarse en la magistratura y otras funciones judiciales con solvencia, integridad y conocimientos”. Sin embargo a lo largo de la carrera no se enseña cómo elaborar un fallo, cómo organizar un juzgado, cómo gestionar una audiencia de conciliación, cómo rendir un examen con casos en el Consejo de la Magistratura, es decir, que hay insuficiente entrenamiento acerca de cómo emplear discernimiento contextualizado.

Otro ejemplo surge en el análisis del punto e), “manejar conocimiento de técnica legislativa”. El inconveniente es que en ningún curso se enseña técnica legislativa. La redacción de una ley es un

acto complejo, que pone en juego mucha destreza, elementos jurídicos pero también idiomáticos, y en general el alumno peregrina la Facultad sin siquiera interesarse por cómo se elabora una ley o proyecto de ley, ni mucho menos se los ejercita en la redacción de escritos sencillos, aquellos llamados de mero trámite, típicos de la profesión, o en la preparación de contratos; con que el aprendizaje se agota en la reproducción de modelos plagados de fórmulas rituales de las que a veces se desconoce el sentido, la etimología, o el idioma en que están expresadas.

El caso más evidente de los desequilibrios a que aludimos es el punto g) que manifiesta: “Transmitir los conocimientos y la experiencia adquirida con métodos pedagógicos adecuados para desempeñarse en la docencia”. La incoherencia entre el proyecto institucional y el día a día de la Facultad de Derecho, emerge sin hesitación ya que no hay un solo ítem dentro del programa de estudios de ninguna de las materias dictadas, que afronte algo próximo a la pedagogía. Falta en el diseño curricular, y además las prácticas docentes persisten bastante apartadas de comprensiones teóricas pedagógicas mínimas.

Lamentablemente la realidad exhibe que los docentes de Derecho no están estimulados ni consueñidos por la institución a capacitarse en pedagogía universitaria. Cualquier conato de superar el modelo “abogado que dicta clases” y escapar al método estándar de la enseñanza superior que es la clase magistral, además encorsetada por los textos exigidos por la cátedra y dirigidas frecuentemente a grupos numerosos, es una tentativa personal y las más de las veces solitaria. De hecho, los docentes que emprenden la enseñanza interactiva lo hacen guiados por la intuición, pero no porque hayan sido ilustrados en alternativas a la exposición unidireccional.

En cierto modo, hay una toma de posición epistemológica no explícita, ya que el diseño del plan de estudios de la carrera enuncia como otra pretensión, que los alumnos “aprendan a pensar y relacionar jurídicamente, mucho más que a memorizar teorías, definiciones y leyes. Es decir, *enseñar Derecho y no sólo legislación*, dotando al graduado de herramientas conceptuales por sobre la información”. (2) Teniendo en cuenta que el Derecho es el objeto de conocimiento de la disciplina, esta postura debería ser incontestable y correspondida con una metodología de la enseñanza paralela a lo que se desea del ejercicio disciplinar. Por lo que se refiere a las incumbencias del oficio de abogado, se han ampliado, exigiéndole en la actualidad una mayor versatilidad, dado que no se circunscriben al pleito en sede jurisdiccional.

V. El docente de derecho: ser abogado y enseñar derecho

Relacionado con esa fundamentación, perfil y objetivos propuestos por la institución, tratamos en los cursos la situación y la función del docente de Derecho.

Algunas de las preguntas planteadas fueron ¿qué imagen de profesor lleva consigo el abogado que imparte clases? Y ¿cuál es esa imagen al momento de diseñar un programa, una bibliografía, un método de evaluación, una estrategia para transmitir conocimiento? Y al desplegar esas tareas ¿pondera el perfil institucional?

Partimos de la base que hay un modelo de profesor que cada uno posee, y uno general, pero también cabe examinarse cuál es el que reflejamos nosotros mismos. Es saludable para la labor en clases indagar si se busca ser el docente que todo lo sabe, que apela a desatinadas proezas memorísticas; si se compite por demostrar más erudición que los compañeros de cátedra, o que otros colegas docentes, desentendiéndose del proceso de enseñanza aprendizaje; si como educador se cuestiona a la institución y a la profesión y en todo caso hasta qué punto; si se privilegia el vínculo enseñanza-aprendizaje o las necesidades hacia el interior de la cátedra, de la institución o de la propia carrera académica o política.

Muchas veces en el puesto de “abogado dictando clases”, cobra especial importancia la pintura de profesional que se propone, implícita o explícitamente a los alumnos. Contrariando el perfil de egre-

(2) El destacado es nuestro.

sado planteado por la institución, parecería que los docentes de Derecho plantean, mayoritariamente, el ícono del abogado litigante. En ocasiones, ni siquiera está presente en los docentes la posibilidad del abogado que puede llegar a ser funcionario judicial, cuando la realidad revela que es una de las principales y más sugerentes salidas laborales apetecidas por estudiantes y graduados; omiten también al abogado político que puede ocupar funciones administrativas, de gestión, o legislativas, todo lo cual resalta el divorcio entre la enseñanza del Derecho y la realidad social.

En general, el inconsciente colectivo del proceso de enseñanza (tanto del alumno como del profesor) se ubica en la concepción descripta. Se sobreentiende incluso que el abogado que no litiga o no litigó nunca, sufre de una *capitis diminutio*. En el puesto docente, no abundan los ejemplos de abogados como docentes, investigadores, gestores, consultores o asesores, etcétera, y menos aun dedicados con exclusividad a dichas esferas.

Se olvida de modo semejante que el abogado es un trabajador social y que sobre todo la Universidad Pública tiene que ser capaz de examinar el mundo del que forma parte, y constituir un espacio de enseñanza y de investigación, pero también una atmósfera que despabile el compromiso social, abierto, flexible y pluralista. En síntesis, una institución que sea denunciante y no cómplice de la iniquidad y marginación. Si los universitarios, docentes como estudiantes, son movilizadas a través de propuestas orgánicas, pueden aportar mucho a las políticas públicas y a las comunidades, en rigor ello les representa experiencias de un valor educativo insustituible.

Queda por ende de manifiesto el imperioso desafío que importa aventurarse en las posibilidades metodológicas de la enseñanza del Derecho, como asimismo en las contingencias distintivas del Derecho en cuanto objeto de investigación y sus alcances como saber para la función de abogar.

Sin embargo, encarar su enseñanza asumiendo los desafíos de la formación continua no se puede reducir a la enumeración de los diferentes métodos que permitan transmitir adecuadamente conocimientos teóricos y saberes prácticos. La cuestión es mucho más compleja, ya que las asignaturas en las que nos desempeñamos como docentes, por un lado, pretenden funcionar autónomamente dentro del plan de estudios, pero en realidad, están insertas dentro de un currículum que supone un modo de transmisión de conocimientos acorde con el modelo de profesional también presupuesto por la institución.

Entonces, la pregunta no es por la metodología más adecuada, o por lo menos no es sólo esa. Podemos adecuar nuestras estrategias de intervención como docentes a varias posibilidades: la clase magistral típica de nuestras aulas, la exposición dialogada, el análisis de documentos, el cotejo de textos normativos, el estudio de fallos, la realización de casos en sus diferentes combinaciones, los trabajos grupales o individuales de recopilación de información, las lecturas guiadas, la elaboración de resúmenes para sí mismo o para compartir, la redacción de monografías y la reescritura de las mismas, el armado de porfolios a lo largo de la cursada, las clases activas que combinen diferentes tareas y habilidades y hasta el desempeño en clínicas jurídicas.

De lo que se trata es de tomar decisiones coherentes para poder maximizar dichas intervenciones, y para ello tenemos que tener en cuenta todos los aspectos institucionales que influyen en esas decisiones, como por ejemplo el currículo formal y oculto de la institución, lo que se pretende "extra muros" de los profesionales del derecho, los objetivos formales, generales y específicos de la materia, el número de alumnos de la comisión, la carga horaria, el cargo del docente en la cátedra, entre otros.

A su vez, debemos fijar como meta, tener en claro y poder clarificar hacia fuera, especialmente a los alumnos, el tipo de conocimiento que es necesario en la etapa de formación en que intervenimos como docentes y en relación a los contenidos que estamos enseñando en cada etapa, la extensión de esos mismos contenidos, que muchas veces atentan contra la profundidad con que se pueden aprender, los objetivos parciales de cada parte de la cursada, las competencias en relación a la profesión que pretendemos que adquieran nuestros estudiantes en ese curso.

Si tenemos estos aspectos medianamente presentes, podremos pensar en diseñar las metodologías a desarrollar a lo largo del curso en general y en cada clase en particular, otorgándole un sentido concreto a cualquiera tarea que propongamos realizar a los alumnos.

A estas previsiones hay que agregar el proceso de evaluación que llevaremos adelante, ya que como sostiene Biggs “el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará” (1999: 179). Es por ello que la evaluación lejos de ser un apéndice del proceso de enseñanza, se adentra en las raíces del mismo, por lo que no se puede romper la ligazón entre objetivos, conocimientos, tareas e intervenciones pedagógicas, estableciendo tipos de evaluación que nada tengan que ver con lo anterior, ya que eso produce el desplome de toda la estructura diseñada.

En cada fase que se planifique, esta estimación debe estar presente, pues optar por un ejemplo de ejercicio y de intervención en el aula que no se refleje posteriormente en los instrumentos de apreciación provoca una disociación cuyo efecto es doblemente perjudicial: por un lado los alumnos no obtendrán el tipo de conocimiento o de habilidad que intentamos transmitir, y por otro, es muy posible que fracasen en los exámenes atento no estar familiarizados con las pautas de pericia y de juicio exigidas en la evaluación.

En definitiva, alimentados por los desasosiegos recogidos en los cursos de capacitación, pensamos que explicar la docencia como una de las elecciones valederas del graduado de convertirse en un facilitador del aprendizaje, y la promoción institucional de la profesionalización de la actividad, son todavía una opción postergada en la mayoría de nuestras Facultades de Derecho. “La Universidad como formadora de recursos humanos que interactúan socialmente requiere de docentes formados, con conocimiento de herramientas teóricas y prácticas que faciliten el acceso a la información, promoviendo así el deseo de aprender, participando activamente del proceso desde sus inicios”. (Laguyás, 2007: 498)

VI. Palabras de ustedes

Varios de las temas que venimos considerando se revelaron en uno de los trabajos grupales coordinados en el curso, y que dio lugar a una especial sección que llamamos “Palabras de ustedes”, porque fueron los alumnos, docentes y futuros docentes, que por escrito, en breves sentencias, expresaron las contrariedades que apreciaban en las prácticas docentes, y los remedios tendientes a suprimirlas.

Entre los alcances de los encuentros, nos habíamos propuesto compartir una experiencia de formación metodológica en la que se estimulara la participación y la creatividad y se vinculara el trabajo de clase con las realidades y limitaciones del docente de derecho en relación a las demandas de la sociedad actual. Enfocados en dichos afanes, bosquejamos una actividad que explorara la propia formación.

Algunos de los desalientos compartidos fueron los que abajo reproducimos tratando de ser fieles a las exactas palabras de los participantes.

Respecto a las debilidades en la intervención didáctica, puntualizaron:

- * La sobreabundancia de clases magistrales a lo largo de toda la carrera.
- * El método expositivo sin abrir el juego a disentir con los postulados de la cátedra, que genera un clima de aburrimiento, desinterés y hasta hostilidad.
- * Evaluaciones improvisadas, consignas poco claras y que son redactadas minutos antes del comienzo de la prueba.
- * La exaltación de la memorización, y por ende el ahogamiento de todo intento de pensamiento crítico.
- * Las clases donde se leen los códigos o se repiten textuales pasajes de los libros propuestos por las cátedras.
- * ...la clase netamente teórica... Se pierde atención, la motivación... Mucho más en aquellas en donde el docente se limita a dictar.
- * El dictado, que no incentiva el pensamiento y no logra alcanzar el conocimiento en su plenitud.

* La tendencia en formar meros operadores de normas, desconociendo la función social del derecho.

* La falta de exigencia en ciertas materias que se aprueban con un múltiple *choice* sin tener que argumentar demasiado.

* A veces el titular de cátedra es un eminente doctor, de solvencia intelectual incuestionable, pero su exposición es desordenada porque se nota que no prepara sus clases.

* El alejamiento entre profesor alumno, la falta de empatía y de humanización del vínculo.

* El docente que se refiere siempre al libro de su autoría o que sólo lee los artículos de los códigos sin explicarlos.

* Algunos profesores que entorpecen la libertad de aprender, declamando el texto único exigido o con un discurso siempre idéntico.

* El docente aferrado celosamente a una opinión doctrinaria, idea o postura política.

Uno de los grupos de trabajo, abordó la consigna estableciendo un *ranking* del mal profesor, inspirados en el *Top Ten* utilizado en algunos programas televisivos.

* 10 El profesor que dice “No tomen apuntes, sólo escúchenme a mí”.

* 9° El profesor monocorde para hablar, es súper aburrido y te dormís en sus clases.

* 8° El profesor asistemático.

* 7° El profesor que comenta trivialidades.

* 6° El profesor que da una exposición demasiado elevada, como si fuera de postgrado.

* 5° El profesor desconsiderado: llega tarde, se ausenta sin previo aviso, pide trabajos prácticos que luego no corrige.

* 4° El profesor que incluye en el examen contenidos que nunca mencionó en las clases.

* 3° El profesor autoritario y burlón, aquél que descalifica y humilla al alumno.

* 2° El profesor que únicamente lee el libro de la materia en la clase.

* 1° El profesor que lucra con sus alumnos: pide como único texto un libro de su autoría y no permite fotocopiarlo. Sólo evalúa sobre temas de esa obra o fallos que explicó en un seminario pago que él mismo da en forma paralela a la cursada.

Otro de los ejercicios consistió en estimular a los grupos a delinear cambios propicios en la enseñanza-aprendizaje. Concentrados por temas fueron principalmente los que siguen:

En cuanto al currículum:

* Opinamos que las materias deberían ser anuales, al menos las más extensas, sería bueno entonces que con mayor tiempo de cursada se adicionara a la asignatura una bolilla práctica específica.

* Habría que anexar los contenidos de algunas materias y darlas relacionadas (por ejemplo derecho sustantivo y procesal de la rama respectiva)

Con respecto a la formación de sus docentes:

* ...existe una falta de formación docente. Creemos que es necesaria la exigencia de preparación en ese aspecto, y que sería acertado que el plan de estudio incluyera orientación optativa en ese sentido.

* ...cualquier propuesta debe ir acompañada de un repensar el perfil del docente de nuestra facultad de Derecho y los criterios de selección.

* ...hacerles asimilar que dejen de ser abogados impartiendo clase y pasen a ser docentes de derecho.

En relación a la parte práctica de la carrera:

* ...creo que debería existir, en aquellas materias en las que se puede implementar, una relación más directa entre el marco teórico y la práctica propiamente dicha.

* Como parte de lo curricular hacer pasantías o tutorías en estudios jurídicos.

* ...una fase práctica luego de las clases magistrales que muestre como se materializa lo visto en clase.

* Ejercitar la "argumentación jurídica".

* No deberíamos dejar a la suerte el saber ejercer como abogados, porque le dificultamos a una importante cantidad de egresados su inserción laboral.

* ...conjugar las diferentes estrategias (...) para lograr esa motivación necesaria que facilite el objetivo propuesto para cada docente.

* Acceder a la inspección de expedientes judiciales y administrativos desde el inicio de la carrera.

* Realizar pasantías, trabajos de campo, contactarse con otras disciplinas afines a la profesión de abogado...

Acerca de las características y exigencias institucionales:

* Figurarse una opción al actual sistema de promoción con nota cuatro sin rendir final.

* Reclamar por la falta de elementos en el aula (mobiliario, micrófono y parlantes, luces adecuadas).

* Nombrar a aquellos abogados adscriptos *ad honorem* de las cátedras, y que permanecen en la misma situación a veces por años.

* Convocar más concursos, y elevar el número de dedicaciones exclusivas y parciales.

* Que los ayudantes de primera y jefes de trabajo prácticos no cumplan funciones ajenas a su competencia.

Los testimonios hasta aquí expuestos, dicen mucho de los vínculos entre docentes y alumnos y de ambos con el contenido disciplinar. Vemos, por un lado, que el campo a intervenir es claramente atravesado por las relaciones humanas. Por otro, que el graduado tiene clara conciencia de las situaciones de aprendizaje que no favorecieron la correcta apropiación del objeto de estudio y hasta obstaculizaron dicho proceso.

A propósito de lo dicho, procuramos siempre en cada encuentro complementar las inyectivas con la elaboración de propuestas juzgadas idóneas para morigerar los defectos del sistema y encauzar su mejoramiento. Uno de los momentos más trabajosos en el itinerario de los cursos es cuando apremia abandonar la etapa testimonial, en que los asistentes vuelcan sus expectativas, vivencias y frustraciones, para después de esta necesaria catarsis, construir sobre dicho acopio disposiciones positivas, pensando en aparejos adecuados que permitan alzarse por sobre las dificultades ya graficadas.

Si no se consigue apurar ese estadio, el grupo pelagra en quedar atrapado y agotarse en la purga de recuerdos molestos y perturbadores, rumiando infortunios, pero sin llegar a establecer nuevas y beneficiosas variables.

VII. Jornadas de profesorado

En otro orden de cosas, tuvimos la fortuna de participar en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)" que se realizaron entre

el 12 y 14 de mayo de 2011, en la sede de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El encuentro propuso dos temas de discusión predominantes: *Eje 1: Políticas El currículo*: Las políticas de formación / Las Nuevas Tecnologías / La Enseñanza / El Aprendizaje / La Evaluación / La Investigación. *Eje 2: Las Prácticas*: Narrativas / Prácticas en docencia, gestión y extensión en la Educación Superior / Experiencias / Formación / La Investigación.

Es en el segundo eje donde se enrolan nuestras actividades de los cursos “Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho”, de forma que las Jornadas de Profesorado fueron un espacio más que atractivo para esclarecer con otros colegas las actuales circunstancias de las prácticas docentes.

Doblemente gratificante resultó este intercambio por cuanto los fundamentos de la convocatoria se correspondían con muchas de nuestras inquietudes, y se reflexionó en torno a que la formación docente constituye al presente una de las claves necesarias en el momento de inquirir en una reforma educativa.

De igual modo se puso de relieve el talento de los educadores para articular las relaciones entre cultura y poder, interés y teoría/práctica, y su función de intelectuales transformadores que pueden entender los condicionamientos a los individuos derivados de las ideologías dominantes de etnicidad, clase, género y raza.

Examinar dicha situación postula la urgencia de un diálogo crítico comprometido que ayude a situarlos como agentes de transformación social en una época de neoliberalismo pedagógico, para instalar las circunstancias necesarias y posibles de un cambio educativo.

Cabe añadir que estos desvelos subrayan la jerarquía del aporte de la investigación educativa al conocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el aula, en el análisis y en la mejora de la formación profesional. Y es en este punto donde la perspectiva narrativa contribuye con una mirada metodológica que nos reencuentra con la cotidianidad, la memoria y la vitalidad en las aulas. En otros términos, se teoriza pero con el apoyo de las prácticas concretas de formación.

Contactarse con la realidad es el único medio de asegurar la sensatez de las prácticas pedagógicas, porque es a través de una permanente investigación educativa que el sistema se interroga a sí mismo.

VIII. Conclusiones

Nos interesa afirmar que compartir estas experiencias, desde el pensamiento de la clase hasta su efectiva realización, tiene un solo compromiso: lograr que el alumno aprenda, pero madurando que lo que recoge de sus docentes tiene que ver consigo y lo proyecta hacia un genuino futuro profesional.

Ahora pues, no podemos dejar de lado que nuestras prácticas se insertan en una realidad institucional enmarcada por un perfil de graduado y profesional determinado. Esa silueta de graduado que la institución en algún momento discutió y cristalizó en su régimen de estudios, apareja una toma de postura epistemológica con respecto a la disciplina que en algún momento se debe volver a discutir, por lo menos para transparentarla.

Sabemos ya que el primer lugar de porfía debe ser el aula, en los cursos de grado o de posgrado que abordan la práctica disciplinar, porque es un espacio que convendría reputarse como un laboratorio de ideas, y un terreno inmejorable para el debate riguroso. Cuanto más serio y tenaz sea el cuestionamiento, devendrá una introducción hacedera y eficiente a las actuales implicancias.

Por ello recreamos algunas de las perplejidades que nos provocaron al análisis: ¿Es factible optimizar nuestras intervenciones? ¿De qué manera? ¿Existe un campo receptivo a los cambios? Estas preguntas que nos hacemos desde hace tiempo, se renuevan en cada curso y actualizan el empeño por razonar las implicancias de nuestras mediaciones docentes en la formación de los estudiantes como diagnóstico para la superación.

Sugerimos abandonar paulatinamente el arquetipo del profesor aislado, enfrascado en seguir y completar el cronograma, y que acota a estas mínimas exigencias sus perspectivas didácticas. De dicha mezquindad vale la pena escapar, y codiciar un conocimiento que facilite percibirnos y corregirnos. Ergo, incitemos en los alumnos y en nosotros mismos, la aprehensión del mundo para actuar sobre él, y someter el entorno a una diatriba constructiva. En palabras de Esther Díaz: “En los estudios sociales, el hombre desde sí mismo capta el sentido de las realizaciones humanas y desde ellas interpreta su propio ser” (Díaz, 2003: 26).

La función del profesor debe consentir la asunción de especificidades cada vez mayores, y su saber pedagógico para no menguar reclama cimentarse en una filosofía de vida y una concepción del ser humano y de la interacción social.

En suma, juzgamos valiente pugnar por un encuentro auténtico con los estudiantes y con otros profesores para gestar un vínculo pedagógico que sea costumbre que humanice. No desconfiemos de nuestra capacidad de reforma, ni de la de los otros, sin la presencia de los cuales ninguna evolución es operable; pero si abogamos por el cambio tendremos que poner en juego además de estudio y buena disposición, cierta cuota de imaginación y entusiasmo, para arribar a algo diferente de la que ya existe.

IX. Bibliografía

- Biggs, John. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2006.
- Beillerot, Jacky. *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.
- Camilloni, Alicia R. W. de [et al]. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Díaz, Esther. “Conocimiento, ciencia y epistemología”, En: *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, 2003.
- Domenech, Ernesto. “Abogados, escuelas y colegios” En: *Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía*. Colegio de Abogado de la Provincia de Buenos Aires, 1997.
- Gozáini, Osvaldo. *La enseñanza del derecho en la Argentina*. Buenos Aires: Ediar, 2001.
- Laguyás, María. “Una propuesta para la formación docente en la Facultad de Derecho”, En: *Avances de Investigación en Derecho y Ciencias Sociales. IX Jornadas de Investigadores y Becarios*. Mar del Plata: Suárez, 2007.
- Litwin, Edith. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.
- Lucarelli, Elisa. *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.
- Menin, Ovide. *Pedagogía y universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.
- Morales De Setién Ravina, Carlos. “La racionalidad jurídica en crisis”, en: Bordieu, Pierre y Teubner, Gunther, *La fuerza del derecho*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2000. ♦