



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

*“La enseñanza del derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP: desafíos que plantean las innovaciones pedagógicas. La mirada desde los docentes y los estudiantes en la Cátedra III de Introducción a la Sociología”*

*Autor: Abogada: María Elizabeth Azcona*

*Directora: Dra. Olga Salanueva*

*Asesora Pedagógica: Licenciada Mariana Filardi*

*Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*

**2016**

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

**ALUMNA: MARÍA ELIZABETH AZCONA**

**TITULO: “La enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP: desafíos que plantean las innovaciones pedagógicas. La mirada desde los docentes y los estudiantes en la Cátedra III de Introducción a la Sociología”.**

“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción”, Paulo Freire, 1996.

a) Resumen:

La docencia es el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer. Sin embargo, el acto docente, tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. En su interior se generan, durante cada “hora de clase” actividades que se entretajan en procesos, que formalmente son reconocidos como de enseñanza y aprendizaje. Esos procesos guardan estrecha relación con los sujetos que los protagonizan: con los estudiantes, sus historias, sus características y disposiciones para el aprendizaje; con los docentes, sus historias, su formación previa, sus experiencias, sus representaciones y su actitud reflexiva ante sus prácticas. La docencia, como toda práctica social, se produce dentro de contextos, y en interacción con esos contextos.

Los cambios sociales y culturales transforman el perfil cultural y nos llevan a los docentes a plantear cambios en los modelos educativos, y de ahí la necesidad de una reinención constante, dado que esos cambios sociales afectan a los jóvenes estudiantes.

Específicamente se pretende indagar en este trabajo, acerca de qué características presentan hoy las estrategias didácticas y explorar cuáles son los modelos y consecuencias subyacentes en la enseñanza del Derecho durante el primer año de la carrera en la UNLP, desde la óptica de los docentes y de los estudiantes, en el contexto de la Cátedra III de Introducción a la Sociología.

b) Introducción:

El tipo de trabajo que pretendo elaborar es un trabajo de investigación, entendiéndolo por ésta” al proceso sistemático y organizado, por el cual se busca descubrir, interpretar o revisar ciertos hechos y lograr un mayor conocimiento de éstos”.(Marradi, 2004, página 71).

Asimismo ratifico que dentro de las temáticas propuestas en el campo de los estudios sobre la Universidad y la Educación Superior, la sitúo dentro de “Docencia Universitaria: Configuración y Problemáticas”

Los objetivos generales y específicos plantean, respectivamente, revisar las estrategias de enseñanza del derecho en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, desde la cátedra de Introducción a la

Sociología, desde el punto de vista de los docentes y analizar las opiniones de los estudiantes acerca de las mismas.

c) Tema y problema de investigación:

Vinculado con lo expuesto, se puede plantear el siguiente interrogante:

¿Qué aportes formativos reconocen docentes y estudiantes en la enseñanza del derecho hoy en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP?

El problema gira en torno a las configuraciones didácticas de la enseñanza del derecho desde la visión de los docentes y los estudiantes, en el contexto del primer año de la Carrera, en el marco de la materia Introducción a la Sociología, Cátedra III.

Si tomamos la idea de didáctica de Davini (2009), considerándola como andamios para enseñar, y adoptamos de la misma autora el concepto de enseñar, como práctica social que atraviesa todas las sociedades; la idea del trabajo es testear esta relación entre enseñanza y didáctica del derecho, tratando de interpretar las lógicas y criterios que atraviesan las mismas.

Estimo que una lectura crítica de esas prácticas puede llevar a una reflexión sobre las mismas, considerando los problemas y las tendencias que allí se plantean.

d) Objetivos:

**Objetivos Generales:**

El objetivo es analizar las construcciones sobre las prácticas de la enseñanza del derecho, en su aspecto didáctico, en el marco de la Cátedra III de Introducción a la Sociología, materia que se dicta en el primer año de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNLP-desde la visión de los docentes y los estudiantes en la actualidad.

**Objetivos específicos:**

Identificar cuáles son las estrategias didácticas que actualmente utilizan los docentes de la cátedra III de Introducción a la Sociología

Analizar las concepciones didácticas, percepciones, opiniones y evaluaciones de los Docentes respecto de la enseñanza del derecho en el contexto de la Cátedra III de Introducción a la Sociología.

Analizar opiniones y evaluaciones de los estudiantes acerca de los contenidos y saberes que transmiten los docentes y las estrategias de enseñanza que utilizan en esa misma Cátedra.

**Propósito: Revisar la relación entre las herramientas pedagógicas de transmisión de los saberes y el objeto de conocimiento de la disciplina, desde las dos perspectivas enunciadas, a los fines de analizar los cambios que podrían darse en la misma.**

e) Estado de la cuestión:

Del relevamiento realizado en la literatura existente surgen artículos científicos, trabajos de investigación, libros que han planteado el tema del derecho y su enseñanza, pero lo han hecho en forma más general, en determinados períodos históricos. En algunos casos la mirada estuvo puesta en los estudiantes, en otros los trabajos de campo se sitúan en los últimos años de la carrera y en la universidad en general.

Los trabajos de investigación sobre la actividad docente en las universidades son difícilmente apreciados, aun cuando se hacen cada vez más necesarios para modificar planes de estudios y producir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando sustento a reformas serias y comprometidas con la realidad de la sociedad.

Fucito ( año 2000), realiza un análisis teórico y empírico de la actividad docente que tiene como objetivo hacer un diagnóstico sobre el perfil académico y profesional del docente, explorando sus expectativas, intereses y necesidades. Este estudio descriptivo que, como lo afirma el autor, por momentos se transforma en explicativo, ha sido realizado en dos universidades públicas: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata; y forma parte de un plan tendiente a investigar el perfil cultural y el modo de ejercicio del rol de los operadores jurídicos. Su autor aclara que el origen de la investigación se remonta a estudios realizados sobre el perfil de los estudiantes de derecho (en las dos universidades ya mencionadas), como también, a trabajos relacionados con los jueces nacionales y el perfil de los abogados bonaerenses.

El extenso estudio se divide en tres partes. La primera, constituida por tres capítulos en donde se destacan el marco teórico conforme a la tipología de universidad elitista,

democrática y una suerte de universidad residual (de masas y sin nivel), las funciones manifiestas y latentes de esas casas de altos estudios, las crisis de legitimidad y el conflicto entre educación universitaria e inserción profesional. Agrega, además, un somero, aunque oportuno, estudio histórico de la educación en la Argentina.

La segunda parte agrupa cinco capítulos referidos exclusivamente al docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La actividad del profesor de Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, realizada en el Instituto de Cultura Jurídica, está reservada a la tercera parte, integrada a su vez por cuatro capítulos.

Tanto en la segunda como en la tercera etapa se abordan, entre otros temas, el perfil de los entrevistados; la evaluación de su propia experiencia como alumnos universitarios; el modo de ingresar a la docencia y la continuidad en la tarea; sus motivaciones; la dedicación y la actividad del ámbito docente; la producción y la capacitación; el reconocimiento por parte de los alumnos, colegas y en los ámbitos institucional y académicos; la opinión sobre la formación y el nivel de los alumnos; la admisión de estudiantes; la experiencia como concursantes y como jurados; los métodos pedagógicos y técnicas de enseñanza.

Sin perjuicio del trabajo en general, se debe establecer la importancia de las conclusiones a las que llega el autor y que son fuertes en contenido, convirtiéndose en antecedentes válidos en la búsqueda de posibles alternativas frente a una Universidad Pública en crisis producida, según los entrevistados, por la disminución del control y de la calidad. Siendo sus principales dificultades: la formación de los estudiantes; los debates y opiniones encontradas respecto a los cursos introductorios o exámenes de ingreso; la falta de consenso respecto a la modificación, o no, de los actuales planes de

estudio; la gran dispersión en las técnicas de enseñanza, dependiendo del número de estudiantes; así mismo formula una advertencia explícita: la falta de calidad, dedicación, interés u obra suficiente, por parte del docente, lo que puede conducir a la baja del nivel educativo general en dichas facultades.

Se han realizado aportes importantes principalmente en el conocimiento de dos dimensiones: las características que adquieren las prácticas de enseñanza en la universidad y las concepciones, teorías implícitas o creencias sobre la enseñanza que tienen los docentes.

En relación con la primera, algunos resultados arrojan descripciones que definen la metodología predominante de enseñanza como clases magistrales, exposiciones por parte del profesor, un lugar pasivo para los alumnos, presentación del conocimiento como algo estático, entre otros ( Carlino, 2005; Bianco y Carrera, 2007). En otros casos se detecta la presencia de una fuerte naturalización, por parte de los docentes, de su propia actividad de enseñanza, así como de los aprendizajes de los alumnos, tendiendo a considerar como no problemática la cuestión (Camilloni, 1995). En relación con la segunda, se ha intentado conocer el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza y ponerlo en relación con sus actuaciones en el aula. En estos casos los resultados muestran que estas concepciones se vinculan fuertemente con los dominios específicos de cada campo profesional, lo que supone la imposibilidad de comprender en términos uniformes esas concepciones.

En estos trabajos el proceso de formación es tomado principalmente a través de los dispositivos institucionales y curriculares y de las prácticas de enseñanza, es decir, centrado en el “formador”. Buena parte de la crítica se asienta sobre el enfoque



conceptual, es decir se indaga acerca del derecho que se enseña; el cual en su mayoría tiene su eje en el derecho positivo, el formalismo jurídico y la ausencia de las perspectivas críticas del derecho. Se sostiene que el enseñante que se presenta, en relación con este esquema, es básicamente dogmático y autoritario, con una voz monocorde y con una forma de evaluar basada mayoritariamente en la memorización de las normas jurídicas, a través del “examen”. De hecho las prácticas de evaluación en la carrera de Derecho fueron tomadas como objeto de estudio por González y Cardinaux (2005, 2006, 2007), advirtiendo sobre su falta de tematización institucional. En la línea de estudio sobre enseñanza, se hallan referencias al pensamiento de los profesores en los trabajos de Gerlero y Góngora (2003), Brígido y Tessio Conca (2004) y Bianco y Carrera (2006), y sobre las representaciones de los docentes de derecho, acerca de su rol, el de los estudiantes y sobre la enseñanza del derecho. La clase magistral si bien es criticada, se toma como algo tradicional y como lo más pertinente para la enseñanza en la facultad.

Se han realizado sendas investigaciones en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata (González y Cardinaux, 2007; Bianco y Carrera, 2010) en relación a las prácticas de enseñanza en la formación de abogados/as, a través de observaciones en mesas libres, encuestas a alumnos y entrevistas a docentes titulares de cátedras de primer año; en estos trabajos se visualiza gran parte de la orientación liberal que presentan los estudios de derecho en la UNLP. La carrera que en concordancia con el corte científico e investigativo que caracterizó el proyecto fundacional de la UNLP, se proponía formar “abogados capaces de perfeccionar las ciencias del derecho”, fue adquiriendo con los años un perfil cada vez más profesionalista.

Al igual que el currículum, cuyo núcleo duro permanece desde mediados del siglo XX, la resolución metodológica de la enseñanza en la carrera reproduce los cánones del formalismo jurídico europeo.

Cardinaux (2008), pensando en la currícula de los estudios de Derecho, distingue cinco argumentos –realista, profesionalista, institucional, integracionista y vocacionalista– que fundamentan la necesidad de incorporar destrezas y saberes de la investigación científica a las mismas, proponiendo una reformulación de la tradicional tarea docente desarrollada en dichas instituciones que contemple la formación de los docentes en la producción de conocimiento científico.

Asimismo la autora analiza el proceso de “enseñanza-aprendizaje” desarrollado en el ámbito específico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, tratando de dar respuesta a la pregunta sobre qué profesionales se forman en dicha institución. Al respecto, cabe destacar, siguiendo la línea de pensamiento de la autora, que la formación debe apuntar a preparar a los egresados para intervenir en distintos ámbitos profesionales (abogado litigante, operador judicial, asesor legislativo, investigador, etc.) promoviendo la elección de los estudiantes en torno a su dedicación profesional en el futuro.

Siguiendo esta línea de investigación, las prácticas de enseñanza de los docentes remarcan la memoria de los contenidos, el juez aplica el derecho, el lenguaje es unívoco, el uso de la jurisprudencia es accesorio y se le da poco espacio a materias como sociología, derecho oficial y no oficial (Bianco y Carrera, 2010).

En estas investigaciones surgió la falta de debate sobre las concepciones del derecho y la abogacía, y las dificultades para lograr cambios curriculares e institucionales; esto

también se refleja en el desarrollo de las prácticas profesionales, donde se vislumbra una fuerte estructuración más allá de las instituciones formadoras de abogados/as.

Carrera y Vértiz, (año 2010)<sup>1</sup>, destacan en su trabajo parte de un proyecto de investigación más amplio que se propone explorar las nuevas configuraciones del campo de formación de los abogados. El texto representa un segundo acercamiento a las disputas desarrolladas en torno a las propuestas de reforma curricular en la carrera de abogacía en la UNLP, en el período que va desde 1984 a 1989. Les interesa dar cuenta de ciertas dimensiones en la formación de abogados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, centrando las tensiones alrededor de la modificación curricular, así como en las características de las discusiones institucionales y sus protagonistas, considerando que son aspectos de fuerte injerencia en la concreción o no de la acción y el cambio al interior de la institución.

González y otros<sup>2</sup> (2010) revisan 148 ponencias de 206 autores de la Comisión de Enseñanza del Derecho, presentadas en once Congresos Nacionales de Sociología Jurídica, en la cuales se debatieron desde el primer congreso, año 2000, las distintas inquietudes que se planteaban en la carrera de abogacía en general y en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, en particular. Se ponía en crisis entonces la mirada formalista y positivista sobre el Derecho y su enseñanza. En ese artículo se brinda un estado del arte del conocimiento producido a lo largo de los encuentros, qué herramientas teórico-metodológicas se ponen en juego y en qué medida esos congresos posibilitan contribuir a una perspectiva crítica respecto al Derecho.

---

<sup>1</sup> Carrera y Vértiz, (año 2010)<sup>1</sup>, en el artículo: “Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de abogacía de la UNLP”, Revista Derecho y Cs. Sociales n° 3, pag.268-289,

<sup>2</sup> González, Marano, Bianco y Carrera : “ Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica “, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UBA, octubre 2010.

En este trabajo se pueden visibilizar varios ejes: cómo se enseña el Derecho, la ausencia de una perspectiva crítica, el rol docente en relación con esta mirada, a quienes consideran los estudiantes como docentes innovadores, para qué se realiza ese tipo de enseñanza, qué perfil de abogado se busca, son entre otras las temáticas propuestas.

González y Cardinaux (comps., año 2010), destacan qué es relevante a la hora de visibilizar las prácticas académicas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP; al respecto remarcan los aspectos del proceso de “enseñanza-aprendizaje” relevados y discutidos en el libro comentado. Agregan que dada la profundidad, con que se analizan los temas indagados, la construcción de una perspectiva interdisciplinaria para realizar los abordajes y la reflexión crítica constante, permite la construcción de nuevas preguntas para abordar tanto la formación de los abogados en otras universidades como para pensar en la formación universitaria en general.

Al respecto dentro del trabajo de referencia, se destaca el trabajo de Sebastián Scioscioli (Año 2010) quien realiza un análisis del plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNLP, comparándolo con los planes de Abogacía de cuatro Universidades Nacionales (Buenos Aires; Córdoba; Rosario y el Litoral). El autor se propone indagar cómo se lleva adelante el proceso de formación de los abogados en las diferentes instituciones, analizando para ello distintos aspectos curriculares. Entre ellos el modelo sobre el cual se asientan los planes; cómo se estructuran y cuál es la duración de los mismos; de qué manera se integra la práctica profesional en la formación. El autor pone en juego la relación entre las cuestiones formales y las prácticas académicas analizadas en numerosos capítulos del libro. El recorrido realizado por Scioscioli implica un aporte sustancial para todos aquellos que estamos

preocupados por la enseñanza del Derecho, y sostenemos que es necesario abordar un debate sobre la necesidad de cambiar algunos aspectos de la formación de los abogados.

González y Marano (2010)<sup>3</sup>, reflexionan sobre el camino de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, profundizando el análisis en dos períodos históricos: el fundacional y la década del 90. Las autoras se interrogan por los motivos que derivaron en la consolidación de un modelo centrado en la formación de un profesional liberal, alejado en gran medida del discurso fundacional que apuntaba a la formación de intelectuales y dirigentes políticos. El modelo tomado originalmente por aquella Casa de Estudios, fue parte de un proceso más amplio que abarcó a toda la UNLP, conocido como período gonzaliano (1905-1918), que inspirado en las ideas de J. V. González aspiraba a consolidar una nueva Universidad, distinta, orientada por los objetivos de alcanzar la modernización por medio de la ciencia y la razón, y lograr la reforma social para amortiguar los conflictos sociales. Pese a que la tensión entre científicismo y profesionalismo no pudo mantener un equilibrio ni siquiera durante el período gonzaliano, ya que hacia finales del mismo (1918) se observa un claro predominio de abogados por sobre los doctores. Las autoras se detienen en los fundamentos del plan de estudios de ese entonces y destacan las cuestiones principales del proceso de formación proyectado durante esos años, hecho que nos da insumos para pensar posibles soluciones ante problemas que todavía no han sido resueltos.

---

<sup>3</sup> “La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos”, 2010, en González G y Cardinaux N, “Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP” (2010).

Cabe destacar, dentro del libro, el texto de Bianco y Carrera (2010) quienes reflexionan sobre las representaciones sociales de los profesores de dicha casa de estudios acerca de diversos temas (su rol en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, las expectativas con respecto a los alumnos, su relación con la institución, el perfil de abogado que entienden que contribuyen a formar, entre otros temas).

En el mismo texto, González, Cardinaux y Palombo (2010) se proponen así mismo, relevar los discursos de un porcentaje significativo de los profesores titulares de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, para recuperar la opinión de estos actores acerca de las cuestiones centrales del proceso de “formación de los abogados”. Las autoras remarcan la mirada que tienen los docentes sobre el proceso de “enseñanza-aprendizaje” como algo ajeno a sus responsabilidades, en el sentido de que los problemas suelen atribuirse a motivos estructurales propios de la institución (masificación o infraestructura deficiente), o tienen que ver con razones externas (el sistema educativo en el nivel medio brinda una muy mala capacitación). En cualquiera de los dos casos, sus posibilidades de mejorar algo son restringidas o inexistentes, ergo la culpa y las responsabilidades no los alcanzan.

En este sentido, en la carrera de Abogacía de esta Unidad Académica, como en la mayoría de las Facultades de Derecho de nuestro país– no se ven materias pedagógicas. La falta de herramientas didácticas y pedagógicas en los profesores de Derecho amerita una discusión seria sobre la formación docente y la implementación urgente de mecanismos que suplan esas carencias. De lo contrario es difícil pensar en la superación de la clase magistral, asociada a la falta de planificación y al uso-abuso de la espontaneidad, como recurso didáctico hegemónico. Otra cuestión, es el gran individualismo. Las autoras indican que los docentes no perciben como un problema

que el estudiante aprenda solo y rinda la materia en forma libre, como tampoco que las actividades docentes sean pensadas por individualidades. En este sentido es muy poco frecuente que las cátedras establezcan reuniones periódicas para discutir temas relativos al proceso de “enseñanza-aprendizaje”. La formación individualista de los abogados no es una preocupación nueva y ha sido motivo de reflexión en muchas producciones teóricas y en algunas investigaciones empíricas.

Así resulta esclarecedor el trabajo presentado por Marano y Carrera ( año 2011) que también realizan un análisis de los trabajos presentados en la Comisión de Enseñanza Jurídica del Congreso Nacional de Sociología Jurídica.<sup>4</sup> En este trabajo las autoras señalan la cuestión notable de la continuidad en análisis teóricos y sentidos compartidos, acerca de la crítica a la formación de los abogados en las distintas universidades nacionales que los lleva a plantear como explicación parcial que el gran disparador de estos análisis recae en la necesidad de comprender por qué los abogados son como son.; esto forma un caso diferenciado de la formación universitaria: un sector de los profesores y especialistas del campo de la sociología jurídica con profundo malestar respecto de los abogados, buscan la explicación de esa constitución profesional que no los satisface, en la formación que brindan las carreras de Abogacía.

Los ejes de los trabajos rondan alrededor qué caracterización se hace de su formación en las universidades nacionales, la relación con la pedagogía, la relación docente-estudiante y la cuestión curricular en las carreras de Derecho.

---

<sup>4</sup> Marano, María Gabriela y Carrera, María Cecilia, en: “Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria. Análisis desde el estado del arte de la educación jurídica en Argentina”, La Plata, 8,9 y 10 de agosto de 2011 en <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>.

Amílcar, Laguyás y Palacios ( 2011), realizaron estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el cual se evaluaron dos cursos de posgrado organizados en el 2009 y el 2010, en los cuales enfocan 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. Agregan que 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. Los autores sostienen que el estudio del Derecho en la mayoría de las Universidades argentinas, comparte desde la época colonial un linaje que se 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.

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 el 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. Es interesante destacar en este artículo cómo los autores resaltan la concepción de enseñanza enfocada en el estudiante, destacando más las apreciaciones de aquél que a la labor del docente frente a la clase. Asimismo se detuvieron a considerar el perfil docente en la Facultad de Derecho de esa Unidad Académica pero centrándose en qué significa que el estudiante tenga un mayor protagonismo.



Siguiendo la línea de pensamiento de Litwin (2000), comparto su idea que sostiene que el proceso educativo no debe estar basado sólo en la enseñanza, sino también en el aprendizaje y que requiere de una participación activa y constructiva del estudiante.

En relación al Derecho que se enseña y se transmite en las sociedades actuales, el trabajo de Salanueva y González, 2011<sup>5</sup>, nos ilustra acerca de la visión que tenían los juristas de ayer y las necesidades actuales en este contexto histórico.

Al respecto, las autoras citadas señalan que en 1905, Matienzo refiriéndose al Plan de Estudios de la Carrera en Ciencias Jurídicas y Sociales hace mención a “que no sería provechoso para el país”, que la carrera solo preparara buenos abogados, debía preparar “*jueces, jurisconsultos, legisladores capaces de perfeccionar la ciencia del derecho*”, pp. 309. Este modelo curricular de formar por un lado un buen abogado litigante y por otro un jurista o sea un creador de nuevos conocimientos jurídicos, siguiendo un método, comenzó a declinar al final del mandato de González al frente de la Universidad. En 1922, cuatro años después de la Reforma Universitaria se produce el cambio de paradigma científico en la Universidad. Se rechaza el positivismo y se anclan los conocimientos en los estudios históricos y filosóficos, que para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales fue el comienzo de un largo período de declinación de la investigación, durante el cual no se realizaron ni importantes estudios históricos del derecho, ni se reflexionó sobre el derecho desde la perspectiva filosófica. Entre el modelo profesional (escuela de derecho) y el modelo científico (facultad de ciencias jurídicas) predominó el primero. Formar un buen abogado, es formar un conspicuo lector de leyes y códigos.

---

<sup>5</sup> “Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica”, en ANALES n° 41, Facultad de Ciencias. Jurídicas y Sociales, U.N.L.P., 2011.

Las autoras reseñadas relatan que la sociedad compleja se muestra al final del siglo XX y en las primeras décadas del XXI con diferentes tipos de conflictos, de demandas, de desigualdades, surgimiento de los movimientos sociales, la fragmentación de índole social implican la existencia de colectivos que requieren o demandan derechos, justicia, reparaciones, un protagonismo judicial diferente. Aparecen nuevos problemas que no tienen las respuestas sencillas del saber de autoridad. El profesional abogado tiene que investigar como pueda y como sea, para dar respuesta a los conflictos jurídicos y a los justiciables con sus reclamos.

Señalan que la enseñanza del derecho comienza a fines de la década de los 80 del siglo pasado a mostrarse más complicada, por un lado porque las aulas están colmadas de estudiantes, por otro, porque la pedagogía no suministra las respuestas adecuadas para transmitir conocimientos a masas. El Derecho no sólo está encerrado en códigos, leyes, jurisprudencia y doctrinas sino que es un saber que hay que ir construyendo, cambiando, modificando y esa demanda proviene de la sociedad y del propio hacer jurídico que pretende dar respuestas a las demandas sociales.

La profesión jurídica es hoy, recibir en situaciones diversas y en distintos ambientes sociales los problemas y demandas de las personas y de los colectivos, que exigen respuesta y soluciones que frecuentemente ya no están en los vetustos y aquilatados saberes jurídicos. Sino más bien exigen un cúmulo de nuevos conocimientos sociales y formas específicas de abordarlos, por ejemplo, entre otros, los problemas ambientales, los derechos sociales, los derechos humanos, los derivados de la aplicación e interpretación de las normas constitucionales, los procesos de judicialización de las decisiones políticas de los gobiernos y las nuevas configuraciones familiares.

Un análisis atento de los estudios sobre enseñanza del Derecho se ve reflejado en Pezzeta (2011), quien manifiesta que una de sus características sobresalientes es su limitación a dos ejes: qué y cómo se enseña. Estos ejes a su vez se encuentran atravesados por temas como la diversificación del perfil profesional, el rol de las mujeres como abogadas o magistradas o los perfiles de los jueces, los cuales generan conflictos a la hora de investigar y producir conocimiento en una universidad, que tiene por finalidad principal formar por un lado, profesionales liberales, y por el otro, por el peso que tiene el Derecho como actividad mayoritariamente vinculada al litigio y la magistratura, lo cual insume la mayor parte del material bibliográfico que se produce.

Sandra N. Grahl ( 2013) propone, siguiendo la línea de pensamiento de Krotsch, un diálogo entre la universidad científica y la universidad profesionalista, destacando que si se traslada éste a la carrera de Derecho de la UNLP, sostiene, se advierte que la formación del grado está pura y exclusivamente dedicada a la formación de profesionales del derecho, tanto el plan de estudios como el tipo de conocimiento que se transmite en las aulas se dirige hacia el estereotipo de abogado litigante individual, dejando en un plano secundario la preparación para otros perfiles profesionales: juez, legislador, notario, funcionario del ejecutivo nacional, provincial o municipal, niveles intermedios dentro del Poder Judicial, asesor, o mediador. Agrega que no se puede dejar de señalar que, por lo general, el principal objetivo del profesor de derecho es el cultivo y la transmisión de conocimiento teórico, marginando sus aspectos prácticos o aplicativos, el método conceptual, el conocimiento teórico sistemático y el conocimiento teórico interpretativo, son los más utilizados en las aulas de nuestra Facultad.

El libro La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones (2014) expone los resultados de un proyecto de investigación realizado en la Facultad de Ciencias

Jurídicas y Sociales en la Universidad Nacional de La Plata<sup>6</sup>, y explora el mundo de la enseñanza en esta unidad académica, que es una de las más antiguas del país. Este estudio también se vio replicado en otras universidades, como la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) bajo la dirección del Dr. Carlos Lista<sup>7</sup> y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), bajo la dirección del Dr. Felipe Fucito<sup>8</sup>. El libro, invita a reflexionar y repensar de manera crítica acerca de las prácticas, discursos, trayectoria, sobre los abogados/as, el rol que ocupan, los espacios de poder, sus competencias, y la ética profesional que es inseparable de su proceso de formación, de sus maestros y del lugar donde se forman. Las autoras señalan en este recorrido la fuerte contradicción en que se encuentra la universidad: entre sus objetivos y la realidad pedagógica que se desarrolla en ella.

La obra tiene un prólogo, una introducción y desarrollo a través de diez capítulos, se encuentra subdividida en tres secciones: la primera sobre los discursos sobre el género y el perfil del abogado/a; la segunda que versa sobre la formación del abogado, en grado y postgrado, la invisibilización del género que se aboca al análisis político y pedagógico de los diferentes procesos formativos que se dan en la carrera y finalmente la última sección se refiere a prácticas profesionales alternativas y la acción política del derecho.

Resulta interesante aquí también destacar, como se visualizan las prácticas pedagógicas señaladas en el ingreso a la carrera. En el texto citado, cabe destacar el

---

<sup>6</sup> El proyecto "Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina, Instituciones, planes de estudio, y prácticas profesionales" ejecutado entre 2009 y el 2012 bajo la dirección de la Dra. Manuela G. González y Mg. María Gabriela Marano.

<sup>7</sup> "La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina" González Manuela y Lista Carlos (coord.) (2011): Sociología jurídica en Argentina. Tendencias y Perspectivas. Buenos Aires. Eudeba. Pag. 279.

<sup>8</sup> Fucito Felipe (2000) : El perfil de los estudiantes de derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparativo. La Plata. Edulp y Fucito, F, (2000) El profesor de Derecho en la Universidad de Buenos Aires y Nacional de La Plata, un estudio comparativo. La Plata. Edulp

trabajo de Cristeche, Mauro, (2014) quien denota que el perfil dominante de abogados y abogadas que produce la Facultad de Derecho se expresa también en el periodo inicial de la carrera. Es decir que un análisis crítico del Curso de Adaptación Universitaria (CAU), puede permitir detectar características de la enseñanza del derecho dirigidas a la producción de un determinado perfil profesional. Mayoritariamente ha primado la modalidad de clases expositivas por parte de los docentes, en este Curso, recién en los años 2013 y 2014, se incluyeron trabajos prácticos y se incorporaron nuevas actividades prácticas relacionadas con las problemáticas actuales y la posibilidad de dotar a los ingresantes de nuevas herramientas para hacer frente a las nuevas realidades. El autor plantea la necesidad de “desnaturalizar la enseñanza”, en el sentido de someterla constantemente a crítica; de otra forma se sigue reproduciendo una práctica automatizada e impidiendo cualquier posibilidad de transformación.

De este breve recorrido se puede colegir que en general todas las propuestas y estudios que anteceden nos interpelan acerca de otras formas de enseñanza del derecho, habilitando la palabra y la escucha, la argumentación y el diálogo, y que colisionan con las formas tradicionales de enseñar, heredadas del pasado escolástico.

#### g) Justificación

El tema elegido se justifica teniendo en cuenta la utilidad que se derivaría ante la posibilidad de revisar las concepciones y las prácticas docentes instauradas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP; de donde surge como hipótesis de trabajo, que dado el perfil básicamente enciclopedista que

prevalece en la misma, se justifica esta forma de enseñanza a través de clases magistrales, en donde parecería ser que el docente es el único que posee el conocimiento y el alumno es sólo un receptor pasivo.

**Resultaría de gran relevancia académica, dado que en este momento existe un gran debate sobre el nuevo plan de estudios, el cual fue aprobado en Diciembre del año 2013, y podría aportar datos e información novedosa, para poder realizar las reformas y/o cambios que resulten pertinentes.**

En efecto, en el marco del debate de este nuevo plan de estudios, se reunieron y debatieron todos los claustros, se resaltó la necesidad de la actualización de los contenidos y la modificación de las correlatividades. Asimismo, conforme los nuevos requerimientos técnico-pedagógicos con que los Planes de Estudios deben estructurarse, se tornó imperioso relevar información estratégica acerca de la realidad institucional y sobre el modo de llevar a cabo la formación jurídica en la carrera de Abogacía.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales adopta como objetivo para la formación de Abogados un perfil que asegure la comprensión de las responsabilidades jurídicas, políticas, sociales y éticas referidas a la actuación como profesionales, que debe posibilitar a la ciudadanía el acceso a la justicia, a un modo de resolución de conflictos en un estado democrático de derecho, ya sea que los profesionales se desempeñen como representantes de sus clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de un tribunal, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos;

como asesores, consultores de organismos gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos, como docentes e investigadores.

Con el nuevo plan se intenta obtener una formación académica rigurosa, sobre la base de un currículum que promueva: la comprensión de la teoría, de la filosofía y de las diversas áreas del derecho y sus instituciones; las técnicas de análisis jurídico; técnicas de comunicación oral y escrita; técnicas de interpretación y argumentación; técnicas de resolución de problemas de negociación y resolución de conflictos; técnicas de investigación social, como así también otras habilidades fundamentales que son necesarias para trabajar eficazmente en la profesión jurídica.

Asimismo se trabajó sobre la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades propias del campo de las ciencias sociales, como marco integrador de la formación para el ejercicio de las diversas prácticas implicadas en la profesión.

Se destacó la importancia de incluir demandas sociales colectivas o individuales y traducirlas en reclamos jurídicos; la inclusión de sectores excluidos del acceso a la justicia a través de la prestación de servicios jurídicos gratuitos; ya sea a través de la información, la promoción o la defensa de sus derechos. La construcción y la comunicación de conocimientos socialmente significativos en el ámbito disciplinar e interdisciplinar, el fomento de la formación continua para la comprensión de adelantos científicos futuros, en un ambiente de libertad, justicia e igualdad de oportunidades entre todos los habitantes.

La reforma curricular propuesta deberá considerar la paulatina concientización y capacitación específica del claustro docente, que se pretende acompañe el

progreso emprendido hacia una nueva implementación pedagógica y que ha de construirse en el marco de nuestra comunidad académica. No se puede formular una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del Derecho, sin pasar primero por una reflexión acerca de si se debe instruir para seguir transmitiendo, o si por el contrario, hay que generar y producir una nueva interpretación del derecho.

Los nuevos saberes que se proponen incorporar se suman a los que se mantendrán. El nuevo contexto creado propenderá a un imprescindible proceso de armonización e integración de los contenidos de cada materia que junto a la normativa vigente deberá integrarse en este proceso.

#### h) Marco Teórico:

El contexto teórico en el cual se inserta este Trabajo Final Integrador es el del enfoque crítico progresista de la innovación educativa (Barraza, 2010).

Las innovaciones didáctico-curriculares, de naturaleza protagónica, pueden ser vistas como un elemento de articulación entre un proyecto macro de transformación institucional y los cambios sustantivos en el nivel del aula que permitan la formación de sujetos que desarrollen tanto aprendizajes cognoscitivos como afectivos en situaciones alternativas a la tradicional

Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia, cada una modifica y revisa continuamente la otra.

¿Cómo debería planificar el profesor su enseñanza? Esta es una pregunta que Salinas (1994) se hace para pensar sobre la enseñanza y plantear las relaciones entre teoría y



práctica; planificar la enseñanza es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos, criterios de evaluación, significa pensar y valorar y tomar decisiones sobre un colectivo de personas, los estudiantes, en un espacio, denominado aula. El problema del profesor cuando planifica su enseñanza, no es el de concretar teorías que ya fueron definidas en otros niveles, sino el de ir poniendo a prueba y mejorando una teoría, e ir construyendo un pensamiento profesional sobre su trabajo. Desarrollar en la práctica esa planificación, significa poner a prueba el conocimiento disponible y aprender de la misma para mejorarlo, en un proceso constante de reconstrucción del conocimiento.

La práctica lleva inevitablemente a hablar del método, el cual siempre se juega en relación con el aula. Edelstein (1996) estima que es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. La metodología desde la cual un docente se posiciona está en gran parte relacionada con las perspectivas que él adopta en la indagación y la organización de su campo de conocimiento. La autora señala que esta perspectiva pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. **Siguiendo esta línea de acción, Díaz Barriga y Lugo (2003), dicen que la innovación se puede interpretar de muy distintas maneras pero la mayoría de las veces es el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento.** La educación por competencias, el currículum flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas, la formación en la práctica, el currículo basado en el aprendizaje del alumno, se aglutina bajo la etiqueta de modelos innovadores. El profesor aparecía como responsable final del eventual éxito de las innovaciones, dado que se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula.

La autora estima que las innovaciones, el aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos, currículo centrado en el alumno, provienen del campo de la didáctica y la psicología cognitiva, como serían el enfoque experiencial, el constructivismo psicopedagógico.

La innovación requiere un contexto, una demanda de necesidades, que conlleve a convencerse de las ventajas del cambio aún contra los trastornos que puede generar el período de transición entre la antigua y la nueva situación.

Esta innovación colisiona con la forma tradicional de dictar las clases, en Derecho. Las clases magistrales atentan contra la relación educativa entre docente y alumnos, dificulta la retroalimentación que considero debe prevalecer en toda relación pedagógica, dialógica; donde ambas partes son las que enriquecen sus conocimientos, tomando como punto de partida los saberes previos de cada uno.

El objetivo es que el estudiante se convierta en un sujeto crítico, no en un reproductor de conocimientos (memoria), que cuestione, éste es el ámbito para plantearlo. La interacción entre el contexto creado por profesores y las características con las que los estudiantes abordan el trabajo es dinámica. El cambio motivacional lleva tiempo, pero sostengo que es fructífero su resultado

La habilidad para transformar el conocimiento de la sustancia y la sintaxis de la propia disciplina requiere conocimiento de los aprendices y del aprendizaje del currículum y del contexto, de los fines y de los objetivos, de la acción didáctica.

La investigación didáctica puede contribuir a mirar lo que está ocurriendo, Edelstein (2007), pero es desde la reflexión acerca de qué debería ocurrir en los espacios

educativos que surgen respuestas que operan como orientadoras de las acciones de los profesores.

La Didáctica fundamentada crítica: siguiendo a Davini (2009) asume varias dimensiones en el proceso enseñanza-aprendizaje y presenta la articulación en tres aspectos: técnico, humano y político, en el centro configurador de su temática.

Siguiendo esa línea teórica, si se entiende a la enseñanza como una práctica social orientada a la realización de valores, la comprensión de este proceso se articula con su posibilidad de generar nuevas propuestas. Se trata de explicar para proponer en términos de Lucarelli (2009).

La didáctica se centra en la práctica que el docente desarrolla para favorecer la construcción del conocimiento por parte del grupo de estudiantes.

Cabe rescatar al respecto, los aportes de De Sousa Santos, (2009), quien destaca la construcción del conocimiento a través de considerar rasgos que apelan, entre otros, a la inclusión del sujeto en las relaciones con el objeto, a la comprensión de los significados como camino metódico, a la articulación dialéctica entre teoría y práctica. Ve a la innovación como proceso que debe ser gestado desde la misma institución.

Este autor define las estrategias como la acción metodológica que el docente hace entrar en juego para facilitar la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y para apreciar el desarrollo de ese proceso y de los resultados alcanzados.

Por ello, sostengo que el enfoque pedagógico desde esta perspectiva crítica, es transformador, dialéctico, crítico, contextualizado, pero referido a aquello que el

educador puede hacer acerca de la enseñanza y reconocer que son los fundamentos los que permiten al educador tomar conciencia de por qué procede tomar conciencia.

Siguiendo a Barraza (2010), digo que el docente busca aportar su grano de arena a la construcción de una educación diferente. Cabe resaltar en esa línea de ideas, la autonomía del profesorado y la construcción problemática de la realidad educativa, como ideas fuerza que guían una práctica profesional diferente. “La índole de un buen trabajo pedagógico exige, de parte del docente, un proceso de ponderación y elección de alternativas, muy distinto de los procesos de producción mecánica”, Davini (2009), pp. 52 vta.

La innovación educativa se vuelve un recurso central de la práctica profesional del agente educativo. La elaboración de una práctica de intervención educativa implica destacar la construcción de problemas como eje constructor de la actuación profesional, implica incorporar innovación educativa; busca promover el trabajo colegiado que involucra la cooperación y el diálogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras.

Se prioriza la planificación conjunta, la consulta y otras formas de trabajo en común; esta propuesta es desarrollada por usuarios y potenciales beneficiarios de ella, su técnica profesional es su ámbito de problematización, las decisiones las toma el agente educativo. Educativamente implica sujetos interesados en cambiar y mejorar sus prácticas profesionales, así como el trabajo colaborativo es una condición necesaria desde esta perspectiva.

Desde el punto de vista del diagnóstico o identificación del problema, optamos por la perspectiva constructivista: el problema no existe previo a la acción del sujeto sino éste lo construye en su propio proceso de actuación-indagación.

Siguiendo a Rafael Porlán (1991): “toda práctica obedece a una teoría y la relación entre ambas no se plantea en términos jerárquicos, sino dialécticos”, pp. 16.

Plantea que el modelo que se propone tiene una visión constructivista e investigadora del desarrollo y del aprendizaje humano, una perspectiva crítica y social de la enseñanza. Agrega que el docente es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas. Así sostiene que el docente es un investigador en el aula, un agente activo en el desarrollo de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los estudiantes. El profesor concibe la realidad desde su particular modelo didáctico constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza, concepciones epistemológicas, ideológicas, sobre el aprendizaje y las relaciones sociales.

Estas actividades se traducen en la elaboración de programas educativos, unidades didácticas, guías de trabajo, planificando las clases. El programa es un intento de representar la realidad que se pretende. De ahí la necesidad de establecer una metodología y de unos instrumentos que permitan establecer vínculos significativos entre la teoría, el programa y la práctica. La investigación y el tratamiento por los profesores de sus problemas prácticos ayuda a explicar sus creencias y teorías implícitas.

El trabajo docente (Davini 1995) se visualiza como un ámbito de tensión entre el control social y el desarrollo de la autonomía profesional de la docencia. Como trabajo pedagógico tiene una especificidad y una determinada naturaleza y orienta hacia finalidades. Implica una relación jerárquica de poder y a su vez de circulación entre los actores de conductas y conocimientos que representan ámbitos de la cultura considerada legítima.

Educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dan así lugar a una visión totalizadora del objeto, Arredondo (1989).

En suma, en la formación de docentes operan sistemas complejos, configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicosociales), que suelen ser comunes, compartidas ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen efectos, también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes.

Siguiendo a Sacristán (1992), se entiende por formación al proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas; tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación docente inicial. Sin embargo, los modelos de las prácticas educativas y del pensamiento (también de sus componentes implícitos), así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando debe asumir el rol de profesor.

La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución.

La educación tiene como base la confianza, el reconocimiento de lo que el otro es y puede dar de sí. La educación necesita avanzar en una coherencia entre sus postulados y la manera en que suceden las cosas en el aula. No se puede predicar modos distintos de llevar la enseñanza y el aprendizaje para, en los hechos, mantener distancias y formas cristalizadas de traspaso de información. Los educadores somos seres de comunicación, el “otro” es la condición de cualquier acto de comunicación, esta última en función del aprendizaje.

Se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación, en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano.

Siguiendo a Paulo Freire (1995) la comunicabilidad no basta, hay que avanzar desde ella a esa búsqueda de la comprensión del objeto por parte del alumno, en el sentido de que no se le estén transfiriendo los conocimientos. Así la comunicabilidad va ligada en este caso a un determinado tipo de concepción de la educación y del aprendizaje, distinta de la que se viene reiterando en los esquemas autoritarios y en transmisión de conocimientos.

Debemos como docentes mediar con toda la cultura, partiendo de que la mediación consiste en la tarea de tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro. Esta tarea es fundamental a la hora de hablar de las prácticas de aprendizaje; si una práctica no aparece bien formulada, si no hay puentes desde ella y hacia los destinatarios, se puede perder el rumbo y no saber bien cómo resolverla. La comunicabilidad hacia la tarea grupal

comienza desde la formulación misma, explicando el sentido de la práctica, cómo se la puede realizar, qué resultados se esperan y cómo se los comunicará.

i) Aspectos metodológicos:

Se realizó una investigación exploratoria que toma elementos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, matriz propia de las ciencias sociales. Por una parte en el cuestionario a los alumnos se visualizan mayoritariamente preguntas cerradas que van a dar cuenta de lo numérico o cuantitativo, reflejado en los gráficos pertinentes. Pero así mismo hay un par de interrogantes más abiertos que denotan lo cualitativo y dan una visión de los estudiantes que permite, conforme a los objetivos específicos propuestos, dar cuenta de sus opiniones acerca de los contenidos y saberes que transmiten los docentes de la Cátedra y las estrategias de enseñanza que se utilizan

Se utilizó un cuestionario anónimo a estudiantes que cursaron la materia Introducción a la Sociología, Cátedra III, materia cuatrimestral de primer año de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Los mismos se realizaron durante el año 2015; se los indagó sobre la percepción que tenían acerca de las estrategias de enseñanza del derecho, el imaginario acerca del perfil del abogado y el que creían que ofrecía la Facultad. Se puso el acento en la mirada que tenían los y las estudiantes acerca de la manera en que se enseñaba el derecho en Introducción a la Sociología. También se indagó acerca de qué forma se dictaron determinadas temáticas, si los instrumentos utilizados por los docentes les parecieron pertinentes; qué temas incluiría que no fueron presentados y el aporte a través de la crítica constructiva de cualquier inquietud que permitiera la implementación real de los cambios.



En relación a los Docentes, se realizaron entrevistas durante el final del año 2014 y comienzos del año 2015, a casi todos los docentes de la Cátedra III de Introducción a la Sociología (cinco), quienes se expresaron y gentilmente ofrecieron su testimonio sobre la temática propuesta- las mismas se agregan al final del trabajo como Anexos. Se eligió la entrevista como instrumento, porque a mi entender era el apropiado de acuerdo a los objetivos propuestos en el Trabajo, permitiendo recabar opiniones y pareceres de los entrevistados de una manera dialógica, con un ida y vuelta.

A continuación se detallan los ejes sobre los cuales versaba la entrevista.

En las consideraciones finales haré referencia al análisis de esta información y sus resultados.

### Entrevista a los Docentes

En primer término aclaro que la materia es dictada por un titular, dos horas reloj semanales y por los docentes a cargo de los prácticos de la misma, cuatro horas reloj semanales cada uno. Los docentes entrevistados pertenecen a la Cátedra III de Introducción a la Sociología, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, comisiones de los prácticos. En cuanto al perfil etéreo de los mismos, tres de ellos son mujeres y dos varones. Sus edades oscilan entre 35 y 46 años aproximadamente. Cuatro son abogados y una profesora de sociología; todos egresados de la UNLP. Los ejes de las entrevistas fueron los siguientes:

- 1) ¿De qué Facultad egresó y en qué año?
- 2) ¿La enseñanza que recibió era teórica, teórica-práctica, práctica?

- 3) ¿El modelo de enseñanza con el que se formó lo transmite igual o lo modificó?
- 4) ¿Cómo se posiciona hoy en su rol docente frente a esta formación?
- 5) ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se presentan en la enseñanza del derecho?
- 6) ¿Cree que hay formas alternativas de enseñanza del derecho?
- 7) ¿Cuáles se emplean en su comisión?
- 8) ¿Utiliza las nuevas tecnologías y/o innovaciones pedagógicas en el dictado de alguna de sus clases?
- 9) ¿Cómo logra la motivación del estudiante?
- 10) ¿Considera que el cambio del plan de estudios (año 2013) puede lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho?. ¿Por qué?

#### Cuestionario a los estudiantes

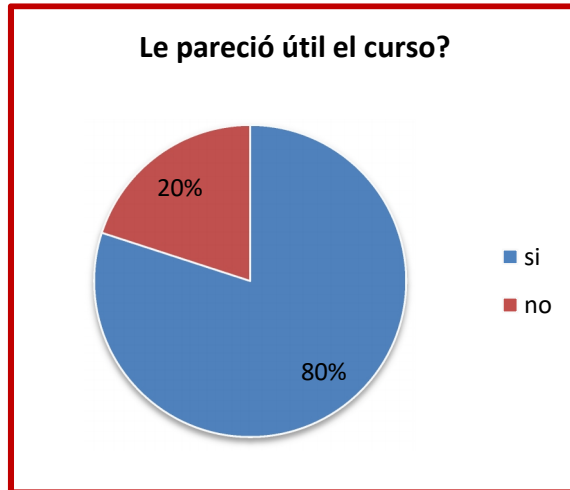
En este punto se realizó un cuestionario diseñado para los alumnos de nuestra comisión, que contaba con alrededor de 30 alumno, y el mismo cuestionario se hizo en otra comisión de la misma materia. El cuestionario se realizó en el primer caso al finalizar el primer cuatrimestre del año 2015; en la otra comisión en el segundo cuatrimestre de dicho año .Los mismos respondieron a los siguientes interrogantes:

- 1) ¿En qué año ingresó a la Carrera?
- 2) ¿Le pareció útil el curso Introductorio de Ingreso?
- 3) ¿Cuántas materias tiene dadas y/o rendidas hasta hoy en la Carrera?

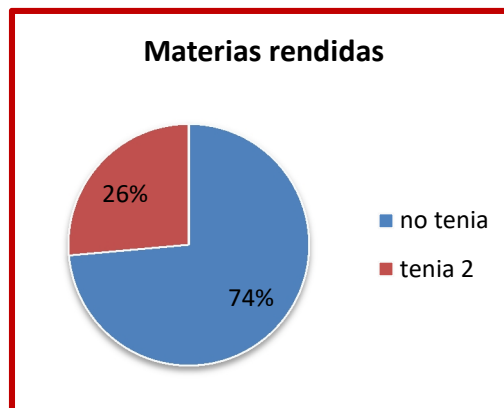
- 4) ¿Es la primera vez que cursa y/o ha rendido antes la materia Introducción a la Sociología?
- 5) ¿Le parece útil la materia? ¿Por Qué?
- 6) ¿Cree que existe relación entre la materia y el Derecho?
- 7) ¿Hay alguna temática que le despierte mayor interés que otra? Enumérelas y diga cuáles.
- 8) ¿Le resulta útil la modalidad de trabajos prácticos en grupos?
- 9) ¿Tiene dificultad para comprender los contenidos de la materia?
- 10) ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura de la misma.
- 11) ¿Cómo estudia? ¿Solo o con otros?
- 12) ¿Sabe cuál es el perfil de abogado que egresa de esta Unidad Académica?  
¿Especialista o Generalista?
- 13) ¿Cuál le interesa a Ud? ¿Por qué?
- 14) ¿Qué cambios sugieren en la forma de transmitir los contenidos?
- 15) ¿ Hay diferencias en las formas de trabajo en otras materias de la currícula?
- 16) ¿Qué sugerencias haría respecto a las estrategias didácticas utilizadas en otra cátedra?

#### Primera comisión

- 1) ¿En qué año ingresó a la Carrera? El 100 % de los alumnos ingresó en el año 2015.
- 2) ¿Le pareció útil el curso Introdutorio de Ingreso? El 80 % respondió que sí y el 20 restante que no.

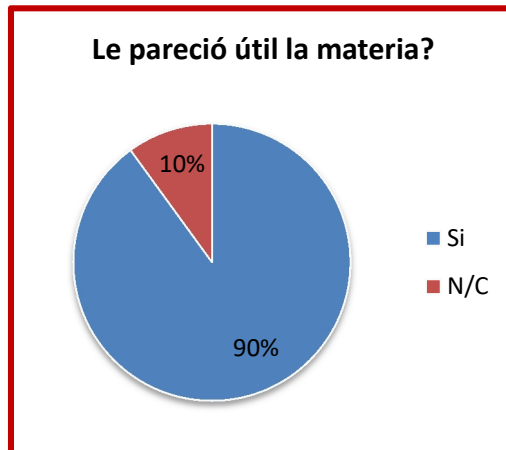


3) ¿Cuántas materias tiene dadas y/o rendidas hasta hoy en la Carrera? El 74% no tenía otras materias dadas y el 26 % restante había dado dos.



4) ¿Es la primera vez que cursa y/o ha rendido antes la materia Introducción a la Sociología? El 100 % es la primera vez que la cursa.

5) ¿Le parece útil la materia? ¿Por qué? Al 90 % le parece útil, y hay un 10 % que no contesta.



6) ¿Cree que existe relación entre la materia y el Derecho? El 80 % encuentra una relación entre la materia y el Derecho, hay un 10 % que sostiene que no y otro 10% no contesta.



7) ¿ Hay alguna temática que le despierte mayor interés que otra? Enumérelas y diga cuáles. Las temáticas que despiertan mayor interés son:

Cuestiones de Género y Violencia

Aborto

Movimientos Sociales

Niñez

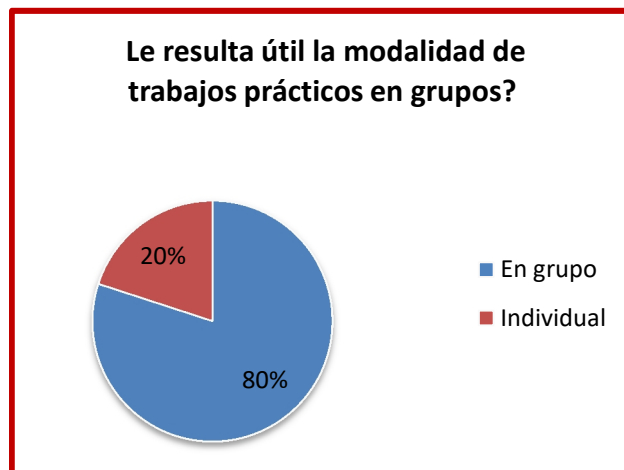
Pobreza

Acceso a la Justicia

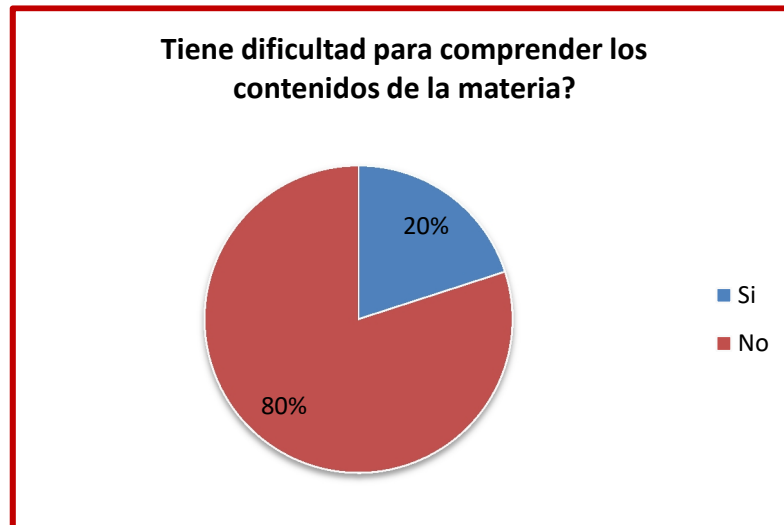
Marxismo

Perspectiva sociológica

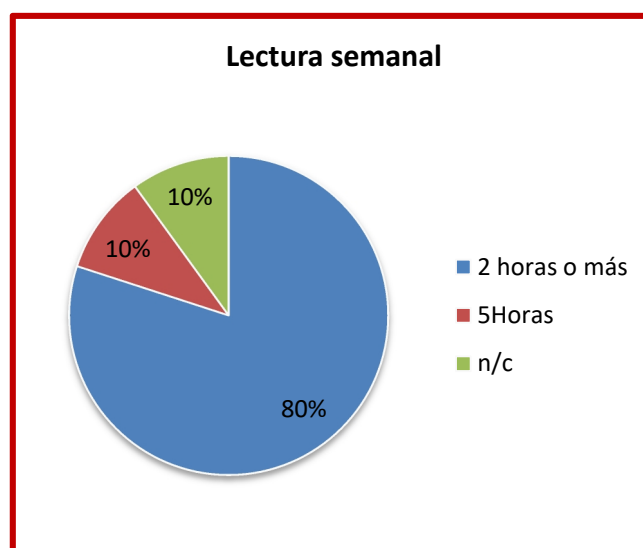
- 8) ¿Le resulta útil la modalidad de trabajos prácticos en grupos? El 80 % considera útil el trabajo en grupos, el 20 % restante no.



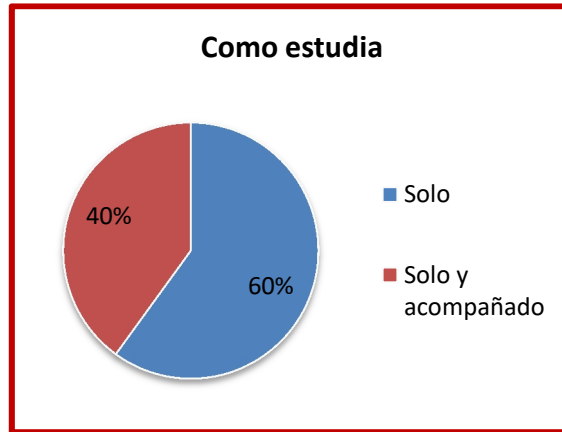
- 9) ¿Tiene dificultad para comprender los contenidos de la materia? El 80 % estima que no, y el 20 % restante que sí.



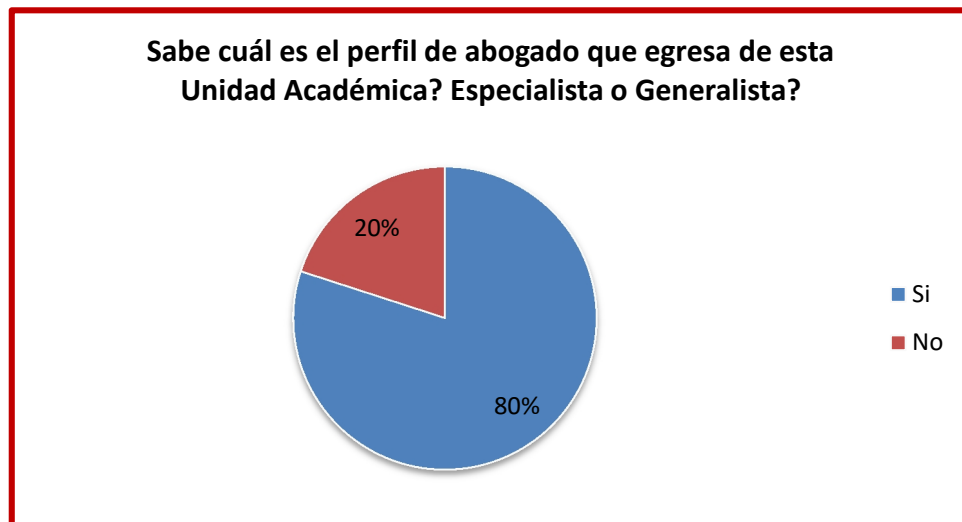
10) ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura de la misma (semanal). El 80 % le dedica entre 2 horas o más; no contesta el 10 % y otro 10 % le dedica 5 horas.



11) ¿Cómo estudia? Solo o con otros. El 60 % respondió solo y el 40 % restante solo y acompañado.

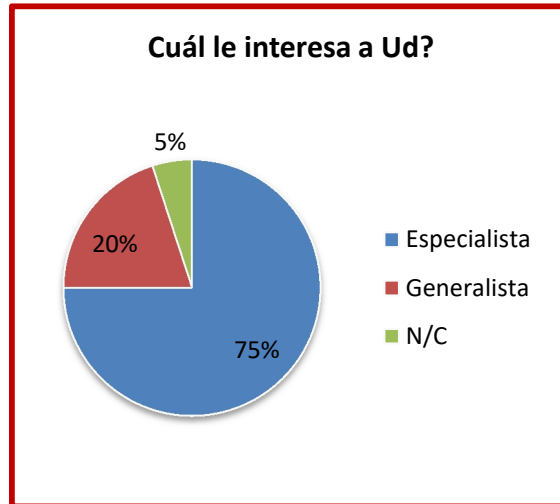


12) ¿Sabe cuál es el perfil de abogado que egresa de esta Unidad Académica? Especialista o Generalista? El 80 % sabe y el 20 % restante no.



13) Cuál le interesa a Ud? Por qué? Al 75 % le interesa el perfil especialista, al 20 % el perfil generalista y el 5 % restante no contesta.





14) ¿Qué cambios sugieren en la forma de transmitir los contenidos?

En esta pregunta destaco las opiniones variadas de los estudiantes. En primer lugar no se detuvieron tanto en la forma como en los contenidos. En general destacan que no existe mucha relación entre los contenidos dados por el titular de la materia y lo que se enseña en cada comisión. Les resulta a veces de difícil comprensión los textos seleccionados en el teórico. Destacan que se puede apelar al uso de mayor tecnología en el dictado de las clases. Les resulta muy interesante toda la temática de agenda y sugieren se inviten más invitados especiales, de acuerdo a los temas propuestos. Sugieren cambios en la forma de evaluación, que se tome un solo parcial y un trabajo grupal. En otro caso solo quieren trabajos grupales.

15) ¿Hay diferencia en la forma de trabajo en otras materias de la currícula? El 100 % contesta que sí.

17) ¿Qué sugerencias haría respecto a las estrategias didácticas utilizadas en otra cátedra?

Aquellos que respondieron a esta consulta sugirieron incorporar la modalidad de trabajos prácticos grupales, el método de casos empleado en nuestra cátedra, la utilización de nuevas tecnologías y también les interesó mucho el abordaje de las temáticas propuestas a través del cine y la literatura.

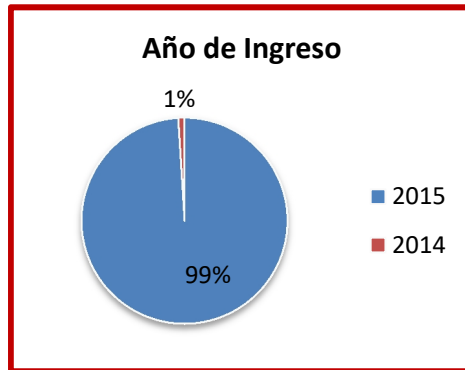
***El mismo cuestionario se realizó al finalizar el segundo cuatrimestre del año 2015 en***

***otra Comisión, fueron encuestados 13 alumnos.***

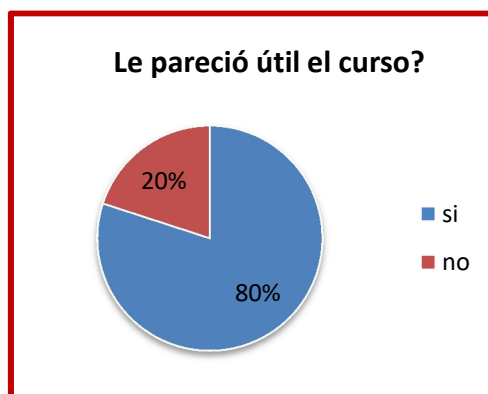
---

---

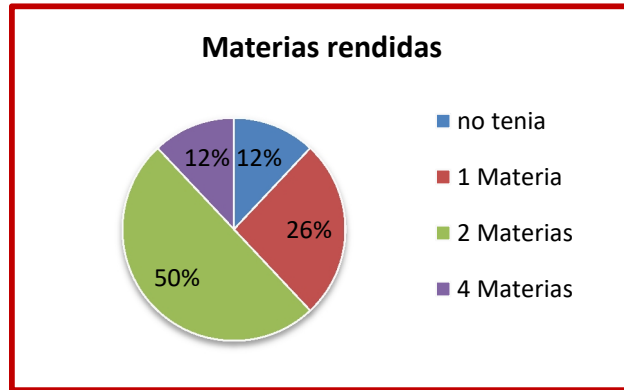
1) ¿En qué año ingresó a la Carrera? Todos ingresaron en el año 2015, excepto uno, en el 2014.



2) Le pareció útil el curso Introdutorio de Ingreso? El 80 % respondió que sí y el 20 restante que no.



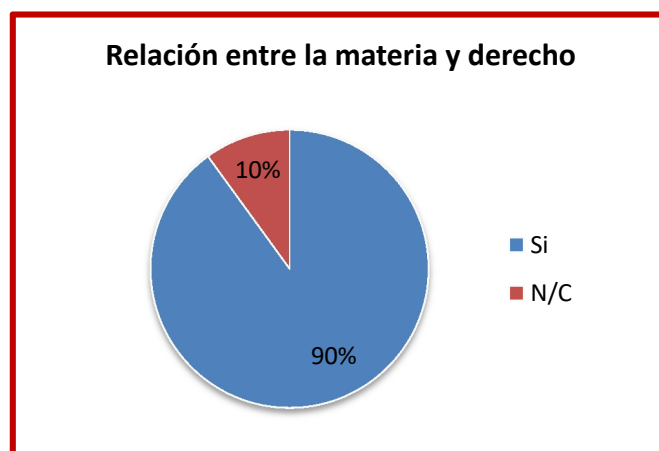
3) ¿Cuántas materias tiene dadas y/o rendidas hasta hoy en la Carrera?



4) ¿Es la primera vez que cursa y/o ha rendido antes la materia Introducción a la Sociología? El 100 % es la primera vez que la cursa.

5) ¿ Le parece útil la materia? Por qué? Al 100 % le parece útil, en cuanto a los argumentos, sostienen que los acerca más a la realidad, ayuda a tener una perspectiva más amplia y democrática.

6) ¿Cree que existe relación entre la materia y el Derecho? El 90 % encuentra una relación entre la materia y el Derecho, hay un 10 % que no contesta.



7) ¿ Hay alguna temática que le despierte mayor interés que otra? Enumérelas y diga cuáles. Las temáticas que despiertan mayor interés son:

Cuestiones de Género y Violencia

Aborto

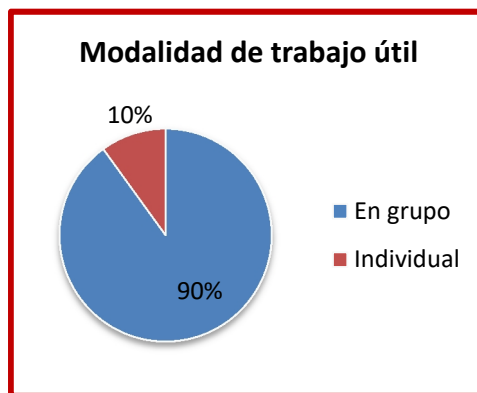
Movimientos Sociales

Niñez

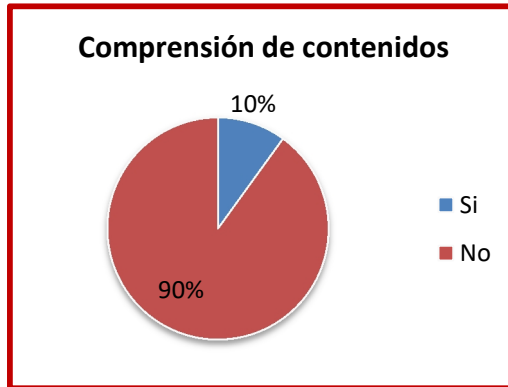
Políticas económicas

Teorías del Consenso y Conflicto

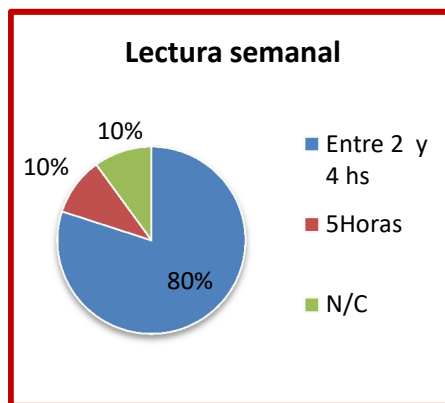
8) ¿ Le resulta útil la modalidad de trabajos prácticos en grupos? El 90 % considera útil el trabajo en grupos, el 10 % restante no.



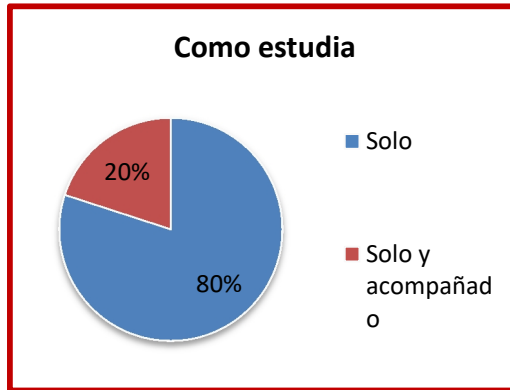
9) ¿ Tiene dificultad para comprender los contenidos de la materia. El 90 % estima que no, y el 10 % restante que sí.



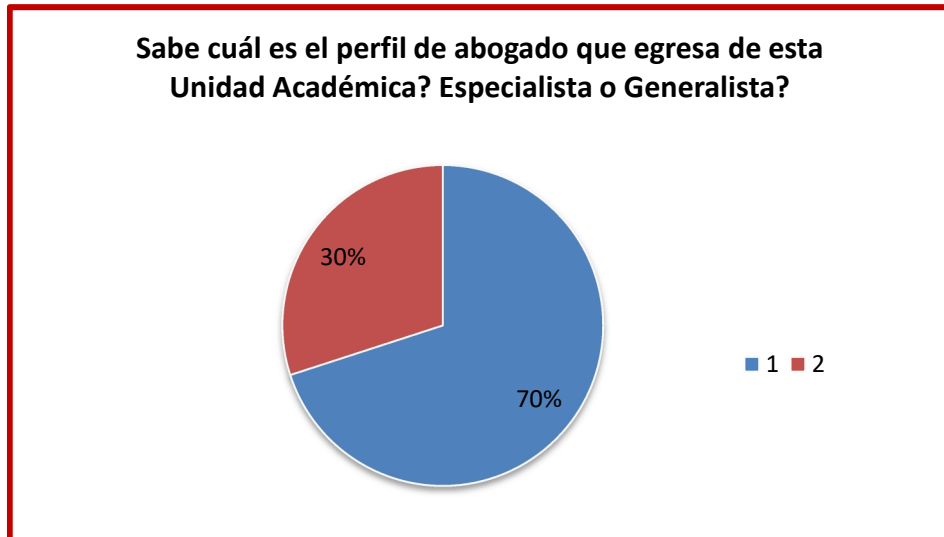
10) ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura de la misma. El 80 % le dedica entre 2 y 4 horas o más; no contesta el 10 % y otro 10 % le dedica 5 horas.



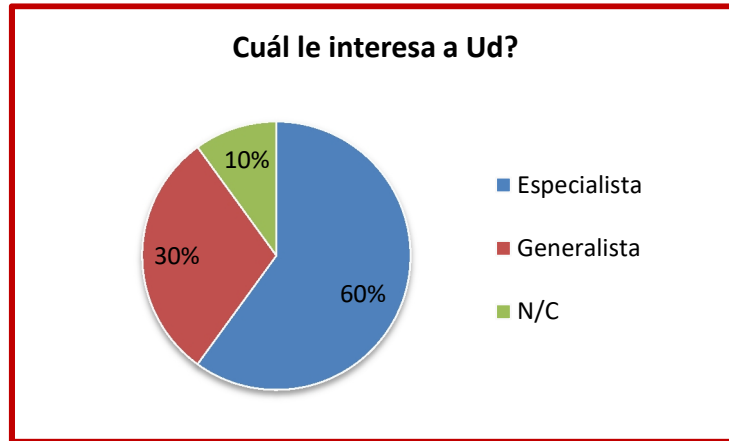
11) ¿Cómo estudia? Solo o con otros. El 80 % respondió solo y el 20 % restante solo y acompañado.



12) ¿Sabe cuál es el perfil de abogado que egresa de esta Unidad Académica? Especialista o Generalista? El 70 % sabe y el 30 % restante no.



13) ¿Cuál le interesa a Ud? ¿Por qué? Al 60 % le interesa el perfil especialista, al 30 % el perfil generalista y el 10 % restante no contesta



14) ¿Qué cambios sugieren en la forma de transmitir los contenidos? Sugieren una sola carpeta que contenga todo el material bibliográfico, dado que se encontraba disperso en varias carpetas. Mayor relación entre el teórico y práctico. Se dedique más tiempo a temas de interés actual. Mayor debate grupal.

15)¿Hay diferencia en la forma de trabajo en otras materias de la currícula? El 100 % contesta que sí.

16)¿Qué sugerencias haría respecto a las estrategias didácticas utilizadas en otra cátedra? Si bien todos tienen pocas materias cursadas, resaltan la realización de trabajos prácticos grupales, destacan el debate democrático entre todos, docentes y estudiantes que se implementan en nuestra cátedra, para aplicarla a otras materias. Están en contra de las clases magistrales. Requieren mayor acercamiento en la relación docente y estudiante.

## **j) Análisis y resultados**



La Universidad se encuentra en una fuerte contradicción entre los propósitos de desarrollo de profesionales críticos y creativos y la realidad pedagógica que a través de su enseñanza no llega a producir la modificación de la visión del mundo del estudiante y por lo tanto de su ulterior ejercicio profesional.

En relación a la enseñanza, la interpelación surge acerca de cómo interactúan los diferentes tipos de docentes con el conocimiento, cómo construyen conocimiento para la enseñanza y luego, qué prácticas de enseñanza promueven, qué doctrinas y jurisprudencia aplican, cuáles son las intencionalidades pedagógicas y políticas, entre otras.

¿Por qué preocupa o se toma la formación del abogado como objeto de indagación?

En realidad el discurso de los docentes frente a los estudiantes se transmite a través de los contenidos, de la evaluación de los aprendizajes, en particular las del docente, lo que éste hace y dice frente al joven, no resulta neutro, ningún profesor es consciente, que a través de sus conductas, aún las más insignificantes, promueve al estudiante a una forma de ser y actuar como abogado.

El derecho: *“es una compleja elaboración social, constructiva, que por su propia dificultad intrínseca exige la clarificación y refinamiento de los instrumentos metodológicos para su estudio”*. (Salanueva, 1982: 409)

La educación, como práctica social, definida como relación entre dos personas, educador y educando, es por definición asimétrica, en términos de Max Weber, fundada por un lado en la legitimidad que la institución le otorga al educador, en su calidad de mandatario institucional y al mandato que ejerce; y por otra, en la legitimidad que el estudiante le otorga al profesor.

En estos términos, la relación docente-estudiante es una relación de dominación; el docente no ejerce poder sino dominio. La pregunta es acerca de qué estrategias de enseñanza se usan para lograr el cambio de esta relación, y en especial para contribuir a la formación de abogados que provean las herramientas necesarias para lograr el cambio social.

A lo largo de este recorrido se ve que los tiempos contemporáneos llevan a abandonar el prototipo de profesor aislado, enfrascado en seguir y completar el cronograma, y que acota a estas mínimas exigencias sus perspectivas didácticas, con los cuales nosotros nos formamos en su momento en el grado, pero si observamos los contenidos de las entrevistas realizadas a los jóvenes docentes de la Cátedra, veremos que las cosas no han cambiado demasiado, en cuanto a formación y relación enseñanza-aprendizaje.

El cambio viene de la mano de aquellos docentes flexibles a las transformaciones sociales que sufre nuestra sociedad, en la cual la profesión jurídica no debe estar ajena, y atenta a los nuevos perfiles de abogados que la misma necesita, de profesores, de investigadores, jueces, legisladores comprometidos con la realidad social.

Retomo conceptos plasmados en el marco teórico, los docentes de la cátedra nos adscribimos al enfoque crítico progresista de la innovación educativa ( Barraza, 2010). Siguiendo esa línea de pensamiento se apela a la articulación dialéctica entre sujeto y objeto, teoría –práctica. La innovación se visualiza como proceso que debe gestarse de la misma institución, De Sousa Santos (2009) y ésta choca con la forma tradicional de dictar las clases, magistrales, en Derecho en general.

Las técnicas, herramientas y/o estrategias a emplear se vinculan concretamente con la modalidad e instrumentos que se utilizarán en el abordaje, desarrollo y conclusión de

cada temática planteada en el programa. Los puntos reseñados resultan determinantes para nuestro trabajo docente, porque si efectivamente logramos revertir, al menos desde nuestro lugar, la modalidad del dictado de las materias, lograremos, entre otras cosas, que el estudiante tenga una mayor motivación al cursar la materia; que ésta no sólo se satisfaga con el aprobado, sino que su motivación sea el conocimiento mismo, aprender.

En el caso puntual paso a analizar algunos de los dichos de los docentes entrevistados pertenecientes a la Cátedra III de Introducción a la Sociología.

#### Análisis de las entrevistas a docentes

En todos los casos los entrevistados han manifestado haber tenido una formación concentrada en una enseñanza dogmática y positivista, con un gran predominio de Derecho Privado sobre Derecho Público; basándose en una capacitación puramente teórica, con poca o escasa práctica y/o vinculación con la realidad social. En este sentido retomo la línea del estado del arte descripta en el trabajo, a la cual remito, haciendo especial referencia a lo reseñado por todos, los y las autoras, en cuanto a que prevalecen la metodología de enseñanza como clases magistrales, enciclopedismo, aprendizaje memorístico, con corte científico y profesionalista. Rescato los dichos de Camilloni, 1995, en cuanto a que se observa en la formación de los docentes una gran naturalización de su actividad docente, así como del aprendizaje de los estudiantes, con tendencia a considerar como no problemática la cuestión.

Tomo el caso de una entrevistada, quien manifiesta: "...la formación que recibí fue puramente teórica. Si bien el plan de estudios de la carrera incluía horas cátedra de materias "prácticas" (civiles y penales), las mismas consistían en clases teóricas sobre

la práctica mediante la confección de escritos en el aula, a partir de “modelos” que nos proporcionaba el o la docente”; lo mismo en el resto de los entrevistados, quienes destacan una formación fundamentalmente teórica y positivista, la práctica inexistente y la vinculación con la realidad social muy floja. En otros casos dicen “un 99% teórica, tuve dos materias “prácticas” según el plan de estudios, pero en general era confección de escritos, contratos y no mucho más”.

En cuanto a la didáctica utilizada en la cátedra, todas las entrevistas, y según los matices de cada docente y comisión, los docentes apuntan a trabajar desde modelos de enseñanza y aprendizaje diferente al que los formó. Hay coincidencia en cuanto a que las clases magistrales y puramente teóricas en las que Él o la docente habla durante dos horas y los estudiantes resultan agentes puramente pasivos o receptores del conocimiento que se intenta transmitir, no resultan productivas. En todos los casos se apunta a un modelo donde los jóvenes tengan un rol más activo, empezando por recuperar los saberes previos que traen de los temas que trabajamos en clase, con el objetivo de deconstruirlo y construir en clase nuevas ideas y conceptos. En este caso huelga retomar los conceptos desarrollados en el marco teórico del presente trabajo, destacando la perspectiva crítica progresista de la innovación educativa, en términos de Barraza, 2010. Esta postura se inscribe en las pedagogías constructivistas y en ese sentido intenta alejarse de la formación que mayormente recibieron los docentes en la formación de grado, por ello proponen como alternativas trabajos a los estudiantes a partir de la resolución de problemas haciendo uso de herramientas teóricas o metodológicas aportadas por la clase y la bibliografía sugerida, uso de fallos judiciales. Así se expresan: “desde el equipo que trabaja en la comisión proponemos distintos textos previamente seleccionados que los alumnos deben leer antes de la clase y

trabajamos a partir de los mismos. Luego realizamos sobre cada tema un trabajo práctico a partir de diversos formatos, intentando motivar la discusión e interacción entre ellos. Utilizamos como material películas, documentales, fallos de distintas instancias judiciales o noticias que se relacionen con la temática objeto de la clase e incluso invitamos organizaciones de la sociedad civil que trabajen sobre la temática propuesta”.

Estimo que las estrategias desplegadas por los docentes que intentan articular teoría-práctica, como acción metodológica, siguiendo los lineamientos ya citados de Barraza, en cuanto a la innovación, es transformador porque nos interpela acerca del estudiante como sujeto crítico y no como objeto pasivo de conocimiento. En esta perspectiva constructivista se destaca que el problema no existe previo a la acción del sujeto sino éste lo construye en su propio proceso de actuación-indagación. La enseñanza teórica, como la práctica, deben utilizarse de forma equilibrada. Es necesario desarrollar estrategias de carácter didáctico, que permita pasar de la repetición a la crítica de contenidos, posibilitando un trabajo de aula asumido desde una perspectiva problematizadora del conocimiento, que estimule el aprendizaje y mejore los procesos pedagógicos.

Todos/as pusieron el acento en los trabajos en grupos, como forma alternativa de comunicación y construcción del conocimiento, tratando de incorporar nuevas herramientas para lograr una optimización y aprehensión del conocimiento, tratando de incursionar en el desarrollo de nuevas tecnologías; pero salvo en un caso, que efectivamente las utiliza, el resto sólo innova a través de videos, películas, powerpoint, invitados especiales, fallos judiciales. En todos los casos el objetivo es lograr despertar mayor motivación e interés en el estudiante, a los fines de poder ser más rico e

interesante la interacción con él. En este caso se coincidió en ejercitar una escucha activa, en función de la cual muchas veces se han modificado clases y/o estrategias previamente planificadas para adaptarlas mejor al grupo. Así manifestó un docente entrevistado: "Organizo trabajos áulicos que posibiliten la construcción de estrategias argumentativas y de desnaturalización (juegos de roles, debates, ejercicios de argumentación y contra-argumentación). Antes de exponer un tema explico por qué lo haré de ese modo (recorte, secuenciación, selección bibliográfica)". Otros: "Entiendo que el Derecho no es diferente a otras disciplinas, en este sentido. Quizá se requiera un poco más de creatividad pero se pueden aplicar mejores estrategias de enseñanza. Se puede innovar y se pueden aplicar muchas herramientas y metodología más interesantes que a su vez logren mayor efectividad.". En este caso el entrevistado destaca que en su comisión tienen: " por una parte estrategias de trabajos escritos y orales, Individuales y grupales, en clase y extra clase, videos, trabajos, role play, talleres de Jurisprudencia y también de Debate y Argumentación. Todas se realizan con el material a la vista y con la posibilidad de conectarse y utilizar la web. Intentamos ir gradualmente aumentando la exigencia y fomentar el análisis crítico de los temas siempre haciendo un enlace o link con el derecho en general y con la realidad social en particular. Las actividades buscan reflejar y ejercitar diferentes aptitudes y capacidades necesarias para el futuro profesional".

En cuanto al impacto que tiene el nuevo plan de estudios, hay consenso en cuanto a la necesidad de reorganizar asignaturas y contenidos, incorporar nuevas temáticas, pero también se coincide en cuanto a que en sí mismo no implica un cambio de metodología de enseñanza y aprendizaje. Habrá que ver cómo se implementa, y fundamentalmente si hay una adecuación de las estrategias docentes, que no se logra con resoluciones o

reglamentaciones sino con una política institucional que apunte a la innovación de la docencia. No obstante lo expuesto, no se observa en el nuevo plan una mirada diferente en cuanto al rol del profesional egresado de esta Unidad Académica, que no deja de tener un sesgo de abogados y abogadas litigantes fundamentalmente y que no forma a los jóvenes para el ejercicio de la profesión desde otras alternativas como la docencia y la investigación, mayor compromiso social, con trabajos más ligados a programas públicos desde equipos interdisciplinarios en problemáticas sociales, o la tarea más ligada a la labor legislativa, entre otras.

Algunos entrevistados destacaron “que el cambio del plan de estudios resulta un avance en muchos aspectos, comparándolo con el actual (en el que yo misma me formé). Particularmente entiendo que se avanza en la inclusión de algunas materias fundamentales, como Derechos Humanos por ejemplo. Sin embargo algunos creen que: “ quedan algunas deudas fundamentales en lo que se refiere a la actualización de los programas de contenidos de cada una de las materias y sobre todo entiendo que falta como perspectiva o eje transversal mayor amplitud en lo que se refiere al rol o ejercicio profesional. Entiendo que aun incluyendo materias que lo actualizan, no deja de tener una tendencia a la formación de abogados y abogadas litigantes fundamentalmente y que no forma a los alumnos para el ejercicio de la profesión desde otras alternativas como la docencia y la investigación, los trabajos más ligados a programas públicos desde equipos interdisciplinarios en problemáticas sociales, o la tarea más ligada a la labor legislativa, entre otras”. Otras sostienen: “Ningún plan en sí mismo puede transformar nada, como tampoco puede transformar nada una propuesta que se quede en la dimensión formal. Sí en cambio creo que de la mano de un buen

plan de estudios, se allana el camino para que los docentes creativos y con voluntad de transformación subviertan algunos aspectos de la enseñanza tradicional del derecho”.

En relación a los objetivos planteados en la investigación, desde las dos perspectivas enunciadas, estimo que están altamente logrados. En primer lugar, se logró entrevistar a todos los docentes, excepto a uno, pese a haberlo intentado en múltiples ocasiones. Todos, los y las docentes expresaron libremente sus opiniones en cuanto a las temáticas propuestas, dejando en claro la uniformidad en cuanto al tipo de formación recibida en el grado; los intentos por lograr cada día desde las comisiones a su cargo romper con estos patrones de enseñanza, innovando desde la práctica y aplicando las nuevas perspectivas pedagógicas que llevan a un mayor acercamiento entre la teoría y la práctica, afianzando la relación dialéctica entre docente y estudiante. En todos los casos los docentes realizaron evaluaciones sobre sus propias prácticas, poniendo de manifiesto sus opiniones y percepciones en relación a la práctica cotidiana.

Creo, sin dudas, que esa retroalimentación, es la que va a permitir rever, tal vez, en forma más general, todos los programas y contenidos de las materias, logrando en algún futuro, su aplicación a todo el plan de estudios de la carrera.

En relación a los estudiantes se pasa a detallar en el siguiente acápite.

#### Análisis del cuestionario realizado a los estudiantes

En cuanto al grupo de estudiantes encuestados en el año 2015, desde el punto de vista sociológico se observa que en su inmensa mayoría son oriundos de la localidad de La Plata y / o alrededores; no poseen empleo; en su totalidad son ingresantes, con escasas materias dadas y/o cursadas, no hay en este grupo recursantes, es decir todos cursan por primera vez la materia.



Si se analizan las dos comisiones encuestadas digo que hay similitud en las respuestas brindadas en general, con escasa diferencia de porcentajes.

En este punto juegan con claridad las categorías teóricas puestas en juego en relación al rol activo que cumple el estudiante cuando la propuesta pedagógica a implementar está basada en una relación de retroalimentación entre él y el docente; y no en un vínculo de poder, de dominación, el docente supuestamente es el que transmite el conocimiento y el estudiante lo recibe pasivamente. Estas opiniones fueron vertidas por los jóvenes cuando se les preguntó en relación a los cambios que plantearían para otras materias. Si bien en su mayoría tienen pocas materias cursadas y/o dadas, hay coincidencia en cuanto a que en las mismas el eje principal es el derecho positivo, el formalismo jurídico. Esto pone de relieve los conceptos ya desarrollados en el marco teórico propuesto, el enseñante presenta un esquema dogmático, rígido, diría monocorde y autoritario, conteste con la clase magistral. Este esquema se ve reflejado en la forma de evaluación; en las otras materias les toman parciales escritos, clásicos, en los cuales sólo se responde de acuerdo a los contenidos dictados por el profesor, no hay construcciones propias o críticas, como pretendemos nosotros en la cátedra, a través de las innovaciones didácticas, nuevas herramientas pedagógicas y evaluaciones grupales periódicas. Hay ausencia de una perspectiva crítica y democrática en la formación que conlleva a un perfil de abogado individualista.

Así mismo, destacaron que las herramientas utilizadas en los prácticos, como los trabajos grupales, el método de casos, la simulación, resultan muy dinámicos y efectivos a la hora de aprehender el conocimiento, permitiendo un mayor anclaje en la realidad. Estos elementos, entre otros, permitirían tal vez proyectar otra figura del

profesional que egresa de esta universidad, comprometido con otros intereses de la sociedad.

En cuanto a la consulta sobre el Curso de ingreso, en ambos casos en un 80 % les pareció útil el curso de ingreso, y el 20 % restante no.

En un primer caso, el 72 % tiene dadas dos materias y el restante 28 % no; este porcentaje varía en la otra comisión, en cuanto a que el 50 % tiene 2 materias, 26 % 1, y 12 % 2 y el otro 12 % 4 respectivamente.

En su mayoría encuentran relación entre la materia y la carrera, pareciéndoles útil la misma, en un 90 % en la primera comisión y el 100 % en la segunda.

Les despiertan mucho interés los temas que nosotros denominamos "de agenda", que en general hay temáticas que básicamente siempre están, pero también cada cuatrimestre se incorpora alguna de actualidad que permita investigar, debatir, esto les gusta mucho en especial si hay dos fuertes corrientes de argumentaciones que se enfrentan. En general les despierta gran interés la temática de género, trata, violencia de género, niñez, pobreza y exclusión social, movimientos sociales, acceso a la justicia, marxismo, suelen ser los temas más elegidos a la hora de elaborar el trabajo de investigación que deben realizar como una de las formas de evaluación de la cursada.

La novedad en el segundo grupo encuestado es que les despertaron mayor interés los temas de economía, protestas sociales y movimientos sociales en proporción al primer grupo.

En su gran mayoría ven con agrado y sorpresa la dinámica de grupo, dado que los que están cursando otras materias no tienen esta modalidad; en el primer grupo el 80 % vio con agrado esta modalidad y en el segundo en un 90 %. Sin embargo a la hora de estudiar el mayor porcentaje lo hace solo (60 % en el primer grupo y el 80 % en el

segundo), y el otro utiliza la combinación: solo-acompañado. Esto denota que a pesar de que se implementan prácticas pedagógicas grupales, a la hora de internalizar lo conocimientos prevalece la modalidad individual.

No manifiestan dificultad a la hora de comprender los textos, estudian un promedio entre dos y/o cuatro horas semanales ( 80 %en el primer grupo le dedica 2 horas, y el mismo porcentaje en el segundo grupo)

En cuanto a si sabían el perfil de egresado de la Facultad, si bien en su gran mayoría todos saben que es generalista, ellos prefieren especialista.( el 75 % le interesa el especialista en la primera comisión y el 60 % en el segundo)

Si comparamos los dos grupos encuestados hay prácticamente una similitud en todos los tópicos propuestos.

En todos los casos manifestaron su conformidad y aprobación en cuanto a la modalidad de clases prácticas, la participación en clase propuesta y el planteo de los docentes de trabajo en grupo, con un fuerte intercambio de opiniones entre todos los participantes. En segundo término, también se pudo percibir la motivación que expresaron cuando se los indagó acerca del interés por las temáticas que llamo de agenda, esto es tema de actualidad relacionados con el Derecho y la Sociología. Asimismo, pusieron el acento que si bien son estudiantes de primer año, con poca experiencia en cursadas, esta materia era la única, que hasta el momento contaba con esta propuesta alternativa de enseñanza. En este punto, pongo el acento en la importancia que le damos los docentes de la cátedra a la didáctica propuesta en el aula, la cual sin dudas debe trascender la misma e intentar un cambio que permita la transformación institucional. La articulación con todas las materias de la currícula, desde el enfoque pedagógico crítico, deberían marcar el camino para lograr otra forma

de construcción del conocimiento, basada en la dialéctica entre teoría y práctica; docente-estudiante.

Otro dato para aportar, es que se realizó el cuestionario en otras dos comisiones, pero por razones que desconozco, no logré reunirme con el resultado de los mismos.

#### k) Consideraciones Finales

Boaventura De Sousa Santos ( 2009), dentro de la línea de pensamiento crítico, sostiene que el derecho se inscribe en la dinámica moderna y consta de una fuerza emancipadora social y otra reguladora social; estima que es necesario favorecer la fuerza emancipadora sobre la reguladora. Propone trabajar en el plano epistemológico, en el sentido de cambiar el tipo de conocimiento científico actual para poder incorporar formas, saberes y prácticas que han sido invisibilizadas. Por ello el autor reivindica el pluralismo jurídico, es decir órdenes jurídicos no oficiales, que pueden tener mayor poder emancipatorio que el derecho estatal. Ver el rol que ocupa la reflexión de la teoría crítica, porque esta es la que abre las posibilidades del derecho, al cuestionar la forma tradicional de comprenderlo; exige asimismo tener siempre presente la noción del contexto social y juega un papel esencial en la formación de los abogados. Porque la mirada crítica consiste en “la otra mirada” hacia el derecho enseñado tradicionalmente en el aula y es fundamental para complementar la formación de los futuros abogados. Allí es donde reside la clave de la teoría crítica, en exponer un determinado orden de cosas, para que luego, frente a esa desnudez del derecho, los abogados, con las herramientas que tienen a su alcance, decidan cuáles son las

mejores formas de desarrollar una práctica jurídica –política orientada a la emancipación social.

Estimo necesario y audaz pugnar por un encuentro auténtico con los estudiantes y con otros profesores para gestar un vínculo pedagógico que humanice. Esto se ve reflejado en el Curso de Ingreso a la Facultad; todos los estudiantes encuestados manifestaron su conformidad al mismo. Se podría capitalizar este material y realizar un mayor acompañamiento a los estudiantes a lo largo de la carrera, tomando nota de sus inquietudes, necesidades, si hay dificultades en el estudio, ayudando a planificar el mismo de acuerdo a su objetivos.

Quedó demostrado, producto de las entrevistas realizadas a los docentes y el cuestionario a los estudiantes, el estado del arte y marco teórico propuesto, que el tipo de enseñanza que recibimos en la Facultad de Derecho es una enseñanza de tipo enciclopedista, basada principalmente en el Derecho Positivo; con escasa vinculación con la realidad social y la práctica jurídica y social. Asimismo, surge con claridad, en todos los docentes de la cátedra, la intención de romper con este tipo de enseñanza, en la práctica académica y pedagógica, diaria, en el aula y en todos los espacios curriculares que se comparten con los estudiantes. Desde la óptica de éstos últimos, se ve que responden con entusiasmo a las nuevas propuestas, las innovaciones tecnológicas, los trabajos grupales, el desarrollo de los temas de agenda y el debate y discusión de cada temática propuesta.

Hay coincidencia en todos los docentes entrevistados, en que ninguno enseña como le enseñaron. Si se rescata en el ejercicio docente aquellas experiencias que resultaron formativas (algunas instancias de evaluación por ej.) El docente de todos modos es un sujeto histórico situado en un espacio y tiempo determinado y hoy con la innovación

pedagógica, las nuevas tecnologías y los nuevos derechos, resulta imprescindible acompañar estos cambios y así, tratar de asumir un rol en el que los estudiantes tengan un lugar activo. Es una postura de compartir conocimiento más que de “bajarlo”. Esta posición se inscribe en las pedagogías constructivistas y en ese sentido intenta alejarse de la formación que mayormente recibimos todos en la facultad. El material empírico reunido permitió ahondar en los modelos y concepciones subyacentes en la enseñanza del Derecho. Estas prácticas se ven reflejadas a lo largo de las entrevistas realizadas a los docentes y la devolución hecha por los estudiantes en sus cuestionarios. Estos últimos aportaron opiniones en cuanto a las mejoras que podrían darse en el futuro en nuestra materia y también resultó muy enriquecedor su visión acerca de cómo fueron dictadas las otras materias que cursaron, destacando la diferencia en la propuesta pedagógica en un caso y en el otro.

También se tomó nota en relación a la evaluación, la cual podría ser revisada y tener más coherencia con la propuesta de innovación de la cátedra.

El nuevo plan de estudio es un punto de partida, las decisiones que se toman en un proyecto educativo deberían ser permanentemente revisadas por los/as actores institucionales en relación con las necesidades sociales y las valoraciones que emergen de los mismos. De todos modos, sostengo en coincidencia con los colegas, que ningún plan en sí mismo puede transformar nada, sí crea el contexto y con su implementación se allana el camino para que los docentes innovadores, creativos y con voluntad de transformación cambien el orden de algunos aspectos de la enseñanza tradicional del derecho. Acá hago propias las palabras de una de las docentes entrevistadas: “Si se me permite, retomo los conceptos de campo y habitus de Bourdieu. Lo que se pone en juego en un campo (un campo en general pero en este

caso refiriéndome al campo académico jurídico en particular) no se limita a cuestiones formales, sino a toda una tradición hecha carne: un modo de conducir el cuerpo; las formas del lenguaje; concepciones sobre la autoridad, lo legítimo, la subordinación, etc.; los vínculos con otras áreas científicas y con otras organizaciones sociales (con el SPB por ejemplo o el Poder Judicial)...Esto, involucra la acción cotidiana de docentes, estudiantes, no docentes, agrupaciones estudiantiles, así como el soporte de aspectos físicos como mobiliario y distribución áulica. En ese sentido, un cambio en el plan de estudios es un aporte importante, y es un paso adelante, pero no es condición suficiente para lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho”, pp.71.

Los métodos de enseñanza deben apuntar a una forma de flexibilizar la enseñanza tradicional y de proveer herramientas conceptuales para que el futuro abogado/a pueda abordar el razonamiento crítico necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante. El método de casos, por ejemplo, utilizado en nuestros prácticos, es una herramienta que se utiliza, por una parte para poder aprehender una porción de la realidad, posicionarse en los diferentes roles para que al estudiante se le dispare el pensamiento crítico y a su vez, debata, interactúe en forma grupal y a través de las diferentes posturas doctrinarias y jurisprudenciales, argumente. Se utiliza esta herramienta en toda la cátedra, como se ha descrito en las entrevistas citadas.

La formación docente debe ir acompañada de la flexibilización de los conceptos y la observación de los cambios socio-culturales, y para ello es fundamental la forma de la enseñanza y el compromiso que se adquiere desde los/as educadores para generar un abogado capaz de responder a las necesidades de nuestra sociedad. Todos los docentes entrevistados coinciden en que el nudo fuerte está entre las características de

la formación de abogados, el tipo de relación pedagógica predominante y las propuestas pedagógicas-didácticas.

Debe reverse y superarse el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje del derecho; esto es, las prácticas docentes no pueden estar basadas en formas memorísticas, verbalistas, librecas de enseñanza-aprendizaje en derecho. Prácticas que aún se siguen reproduciendo en nuestra unidad académica, a pesar de la propuesta del nuevo plan de estudios y de la innovación presentada por nuestra cátedra y otras, pero que por cierto no son mayoría ni constituyen el núcleo duro de la carrera.

Mejorar la enseñanza del derecho hace necesario, entre otras cosas, garantizar el ejercicio de la democracia y la autonomía universitaria, la adopción de una estructura curricular, que desde una perspectiva interdisciplinaria de las ciencias sociales haga del conocimiento y la investigación científica ejes de formación. Además que permita superar el enfoque positivista y la dogmática jurídica como concepción predominante. Contra el rezago curricular se deben establecer mecanismos de investigación y actualización curricular, que funcionen continuamente y permitan incorporar innovaciones respecto a las necesidades sociales y de la producción, el avance del conocimiento y las transformaciones institucionales.

Resulta importante destacar el carácter inter y transdisciplinario de la formación del abogado. En esta línea es fundamental la formación en ciencia básica: filosofía, Economía, Sociología, Politología e Historia; habría que compatibilizar el propio objeto de conocimiento, lo jurídico en sí, con las herramientas metodológicas de otras ciencias. Se requiere un entendimiento de la acción humana y no una información



enciclopedista. No se pide datos sino que el estudiante tenga la posibilidad de reconocer científicamente los fenómenos sociales, sus leyes básicas, para eso es necesario tener la estructura teórica y lógica que permita entender la norma en el contexto. Es conveniente pensar en una estrategia de carácter didáctico, que permita pasar de la repetición acrítica de contenidos, posibilitándose un trabajo de aula asumido desde una perspectiva problematizadora del conocimiento, que se acompañe de un sistema de evaluación democrática, adecuado y que estimule el aprendizaje y el mejoramiento de los procesos pedagógicos. Aquí me detengo un poco en el tema de la evaluación, porque apelando a todo al recorrido realizado en el trabajo, surge a veces una incongruencia entre las prácticas didácticas utilizadas, las diferentes herramientas empleadas, el uso de las nuevas tecnologías y la evaluación realizada a los estudiantes; en mi comisión y en otras, como surge de algunas entrevistas realizadas, a las cuales me remito, a pesar de proponer toda la innovación harto planteada en la forma de enseñar el derecho, hemos terminado en más de una ocasión evaluando a través de parciales escritos clásicos, porque lo exige la Unidad Académica. Esta práctica creo debe ser revisada a la luz de lo planteado. Como se señalara a lo largo del trabajo, González y Cardinaux ( 2005, 2006, 2007) tomaron las prácticas de evaluación en la carrera de Abogacía como objeto de estudio, alertando sobre la falta de sistematización institucional.

Resulta necesario mejorar la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión.

Profundizar la formación desde el punto de vista de investigación científica en el campo del Derecho y revisar la articulación con la formación de posgrado y con el doctorado.

Se debe tender a la interacción de los estudiantes con este saber y con sus docentes. Cuando eso ocurre estamos en el plano de la “formación” propiamente dicha, es decir, en el de las actividades que tienen por finalidad que una persona pueda adquirir conocimientos necesarios para poder desempeñarse en una función o en un empleo. Qué mejor propósito que éste, en el marco de una universidad pública que se propone formar abogados en su sentido integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico.

Los sujetos de la educación son todas las personas que se encuentran involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ello, en nuestra disciplina, implica un concepto dinámico hacia la construcción de las nociones de Derecho con plena participación de los/as estudiantes, avanzando en dirección a la producción de conocimiento en el espacio educativo. Vale también resaltar que debe garantizarse la autonomía e independencia de pensamiento dentro de la Cátedra. No puede producirse conocimiento sino en el marco de plena libertad y respeto por el pensamiento entre las y los docentes de la Cátedra, y entre ellos, los estudiantes y las estudiantes.

Es fundamental que la cátedra se inserte en un proyecto educativo atravesado por una clara dimensión ética, con base en principios como la participación, la democracia, la no discriminación y la observancia de los derechos humanos. .

Esto obliga a la necesidad de redefinir el proyecto institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en el marco de una universidad pública autónoma, democrática, pluralista orientada a fortalecer la formación profesional y dirigida a promover el reconocimiento de derechos de aquellos sectores más vulnerados socialmente.

LL) Bibliografía General:

Arredondo, M, M. Uribe y T. West, 1989. "Notas para un modelo de docencia", en Arredondo, M. y A. Díaz Barriga (comp.), Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México, UNAM México.

Barraza Macías, A (2010): Elaboración de propuestas de intervención educativa. México. Universidad de Durango.

Camilloni, Alicia (1995) "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior". Ponencia presentada en Primeras Jornadas sobre planeamiento, gestión y evaluación" didáctica de nivel superior" universitaria. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Carlino, Paula (Coord) (2005)," Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

Davini, C., (1995). La formación docente en cuestión, Ed. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.[www.paidos.com](http://www.paidos.com)

Davini, M, C. (2009): Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y María Cristina Davini La didáctica y la práctica de la enseñanza, [www.unsam.edu/ar/escuelas/didáctica](http://www.unsam.edu/ar/escuelas/didáctica).

De Lella, C. Y A. M. Ezcurra (1984). "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores", Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, Vol. XLVI, Núm. 1, México.

De Lella, Cayetano y A. Pagano( 1996). "La transformación curricular en la formación docente. La experiencia de la carrera de educador y profesor especializado en educación básica de adultos en la provincia de Chubut" (Argentina), Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol.XXVI, Núm. 2, Centro de Estudios Educativos, A.C., México.

De Lella , Cayetano (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú, septiembre.

Díaz Barriga, Angel, (1990) Ensayos sobre la problemática curricular, Ed Paidós

Díaz Barriga, Angel, ( 1997) Didáctica y currículum, Convergencias en los programas de estudio, Ed. Paidós.

Diker, G y Terigi, F (1997). "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Paidós.

Edelstein,G y Coria, A (1993) "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia". Kapelisz. Buenos Aires.

Edelstein, G; W De Camilloni, Alicia y otros (1996): "Un capítulo pendiente: El Método en el Debate Didáctico Contemporáneo", en "Corrientes Didácticas Contemporáneas". México: Paidó, pp 75-90.

Edelstein, G (2007) Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. Texto que fue parte de Conferencia dictada en las 2das. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General" La Didáctica y las orientaciones prácticas", UNSAM.

Freire, Paulo (2006) “.Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”, Buenos Aires, Siglo XXI.

Lucarelli, E ( 2009): Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas, Bs. As., Miño y Dávila.

Litwin Edith y otros (2001), “Corrientes didácticas contemporáneas”. *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Paidós, pp.91-114).

Litwin Edith (1997).*Las configuraciones didácticas*. Paidós. Argentina

Marradi, Archenti, Piovani, 2004, Metodología de las Ciencias Sociales, eudeba.

Porlan, R, y Martín, J (1991). El Diario del Profesor. Sevilla; ed. Díada.

Sacristán, J.( 1992). "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, A. y L. Duschtzky (comp.), Maestros, práctica y transformación escolar, Miño y Dávila Ed, Buenos Aires.

Sacristán, J ( 1997). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes", en Gimeno Sacristán, J .Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo, Ed. Lugar Editorial-Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.

Salinas, Dino ( 1994), “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”, en J. F. Angulo, Nieves Blanco, Teoría y Desarrollo del curriculum, Ediciones Aljibe, Málaga.

Steiman J (2008).” Más didáctica (en la universidad). Buenos Aires, Miño y Dávila (Cap. 3 y 4)

### **Bibliografía específica:**

Amílcar, María Julia, Laguyás María Marta y Palacios Leonardo( 2011), Posibilidades Metodológicas en la Enseñanza del Derecho, en ANALES N° 41 - Facultad de Ciencias. Jurídicas y Sociales. U.N.L.P.

Andriola, Karina (2014) Recensión del libro: “La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. Derecho y Ciencias Sociales. N° 11. pp. 130-137 ISSN 1852-2971 Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica FCJ Y S UNLP.

Antelo, Estanislao (2005) “Notas sobre la (Incalculable) experiencia de educar, en Frigerio, G y Diker, Educar: ese acto político, buenos Aires, Del estante-CEM.

Bianco, Carola y Carrera, María Cecilia (2007) “Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho”. Ponencia presentada en II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

Bianco, Carola y Carrera, María Cecilia ( 2010) “ Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes”, en González, Manuela y Cardinaux, Nancy, 2010.-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, edulp, La Plata.

Brígido, Ana María, Adriana Tessio Conca ( 2004), “Los abogados en el ejercicio de la profesión y su perspectiva sobre la formación profesional”, en V Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPAM, TOMO II.

Cardinaux, Nancy y Laura Clérico “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en, *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005.

Cardinaux, Nancy y Manuela González (2003). “El derecho que debe enseñarse”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2003.

Cardinaux, Nancy (2008) “La articulación entre enseñanza e Investigación del Derecho en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 6, N° 12, ISS N 1667-4154, pag. 241/255.

Carrera María Cecilia, Vértiz, Francisco (2010) “Disputas en torno a la reforma curricular. Conservación y cambio en la carrera de abogacía de la UNLP” (1984-1989), (Derecho y Ciencias Sociales n° 3)

Cristeche, Mauro (2014) “Crítica de la enseñanza del derecho. El Caso del Curso de ingreso de la Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales de la UNLP, en “González, Manuela G y Marano, María Gabriela, 2014. La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. Ed. La Plata: Imás, 282 p.

De Sousa Santos, Boaventura. (2009), *Sociología Jurídica Crítica: para un nuevo sentido común en el derecho*, Madrid, Trotta.

Fucito, Felipe (2000) *El profesor de derecho: de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de la Plata. Un estudio comparativo*, edulp.

Fucito, Felipe (2000) *El perfil de los estudiantes de derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparativo*. La Plata, edulp.

Gerlero, Mario, Góngora, María Florencia, Peñas Gonzalo y Huenchiman, Valeria (2003), "Docentes universitarios y el modelo de la gestión de calidad", en IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNT, 13-15 de Noviembre.

Góngora, María Florencia y Valeria Huenchiman (2005), "El perfil docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica.

González, Manuela y Cardinaux, Nancy (2007) "El estado del arte en la investigación: el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la FCJ y S de la UNLP", VIII Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional del litoral, Santa Fe, 2007.

González Manuela y Cardinaux Nancy(2010).-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, edulp, La Plata.

González, Cardinaux y Palombo, 2010, "Los discursos de los profesores de la FCJ y S sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación", en González Manuela y Cardinaux Nancy, 2010.-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, edulp, La Plata.

González, M y Marano G (2010) "La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos", 2010, en González Manuela y Cardinaux Nancy, Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, 2010,edulp, La Plata.

González, Marano, Bianco y Carrera (2010) : " Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica ", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UBA, octubre.



González, Manuela G y Marano, María Gabriela ( 2014). La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. Ed. La Plata: Imás, 282 p.

Grahl, Sandra Nilda (2013) Desafíos en la enseñanza del derecho: debemos ubicar el futuro entre nosotros, artículo en Revista Derecho y Ciencias Sociales, abril.

Lista, Carlos y Brígido Ana María (2002) *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima,.

Marano, María Gabriela y Carrera, María Cecilia, 2011, en: "Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria. Análisis desde el estado del arte de la educación jurídica en Argentina", La Plata, 8,9 y 10 de agosto de 2011 en <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>.

Nozica, Gustavo (2010) "¿Por Qué no hay producción didáctica de las ciencias jurídicas para la enseñanza media y superior? ", en Revista Derecho y Ciencias Sociales. Octubre, N°3. Pp. 290-304 ISSN 1852-2971 Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS.UNLP304

Orler, José y Sebastián Varela (compiladores),2008 Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho (edulp, colección campo social, Julio).

Pezzeta, Silvia (2011) ¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación socio jurídica, en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 9, N° 18, , pp 59-75, Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).

Ruiz, Guillermo y Tenuto, Marta (2004) "La Programación, Aportes para la enseñanza del Derecho, Año 5, N° 9, 2007, ISSN 1667-4154, pag. 279-296.

Salanueva Olga, González, Manuela (2010) “ Llegar a La Plata y recibirse de abogados/as, ayer y hoy ( Anales de la Facultad de Ciencias. Jurídicas y Sociales, n°40) .

Scioscioli, Sebastián ( 2008), Academia Revistas sobre enseñanza del Derecho, año 6 , N° 12.

Scioscioli, Sebastián (2010) “Comparación del plan de estudios de abogacía de la UNLP con los planes de estudio de otras universidades “, en González Manuela y Cardinaux Nancy ( 2010).-Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, Edulp, La Plata.

## L ) ANEXOS

### Entrevistada N° 1:

“Soy abogada, docente de Introducción a la sociología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Egresé de la misma Facultad en el año 2006. La formación que recibí fue puramente teórica. Si bien el plan de estudios de la carrera incluía horas cátedra de materias “prácticas” (civiles y penales), las mismas consistían en clases teóricas sobre la práctica mediante la confección de escritos en el aula, a partir de “modelos” que nos proporcionaba el o la docente. La verdadera formación práctica la cursé como pasante del Programa “Consultorios Jurídicos Gratuitos”,

programa de Extensión que no resulta obligatorio, y que consiste en la verdadera atención de casos con la supervisión de un abogado/a –docente mentor.

Trabajo desde un modelo de enseñanza/aprendizaje diferente al que me formó. Creo que las clases magistrales y puramente teóricas en las que él o la docente habla durante dos horas y los alumnos/as resultan agentes puramente pasivos o receptores del conocimiento que se intenta transmitir, no resultan productivas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Apunto a un modelo donde los alumnos tengan un rol más activo, empezando por recuperar el conocimiento previo que traen de los temas que trabajamos en clase, con el objetivo de deconstruirlo y construir en clase nuevas ideas y conceptos. Desde el equipo que trabaja en la comisión proponemos distintos textos previamente seleccionados que los alumnos deben leer antes de la clase y trabajamos a partir de los mismos. Luego realizamos sobre cada tema un trabajo práctico a partir de diversos formatos, intentando motivar la discusión e interacción entre ellos. Utilizamos como material películas, documentales, fallos de distintas instancias judiciales o noticias que se relacionen con la temática objeto de la clase e incluso invitamos organizaciones de la sociedad civil que trabajen sobre la temática propuesta. Finalmente y como forma de aprobar el curso, los chicos entregan el informe de un trabajo de investigación que trabajamos a lo largo del cuatrimestre. Intentamos con ello que puedan ver la investigación como una posible forma alternativa de ejercicio profesional. Para ello proporcionamos a los alumnos nuestras direcciones de correo electrónico, realizando tutorías por esa vía. Creo que este modelo resulta en principio un poco extraño a los y las alumnos en una Facultad tan formal como la nuestra. Sin embargo, logramos con el correr del cuatrimestre una relación de confianza favorable a

la construcción de conocimiento y en la que – entiendo- los chicos se sienten cómodos para plantear sus dudas, dificultades e inquietudes.

Creo que el cambio del plan de estudios resulta un avance en muchos aspectos, comparándolo con el actual (en el que yo misma me formé). Particularmente entiendo que se avanza en la inclusión de algunas materias fundamentales, como Derechos Humanos por ejemplo. Sin embargo creo que quedan algunas deudas fundamentales en lo que se refiere a la actualización de los programas de contenidos de cada una de las materias y sobre todo entiendo que falta como perspectiva o eje transversal mayor amplitud en lo que se refiere al rol o ejercicio profesional. Entiendo que aún incluyendo materias que lo actualizan, no deja de tener una tendencia a la formación de abogados y abogadas litigantes fundamentalmente y que no forma a los alumnos para el ejercicio de la profesión desde otras alternativas como la docencia y la investigación, los trabajos más ligados a programas públicos desde equipos interdisciplinarios en problemáticas sociales, o la tarea más ligada a la labor legislativa, entre otras

#### Entrevistado N° 2:

¿De qué Facultad egresó y en qué año?

Soy egresado de la Facultad de Ciencias. Jurídicas y Sociales de la UNLP. Egresé en septiembre de 2013.

¿La enseñanza que recibió era teórica, teórico-práctica, práctica?

Fundamentalmente teórica y positivista. La práctica inexistente y la vinculación con la realidad social muy floja.

¿ El modelo de aprendizaje que Ud. recibió lo transmite igual o lo modificó?. ¿Cómo se posiciona hoy en su rol docente frente a esta formación?

Hace muy poco empecé a participar de la cátedra así que no tengo demasiada experiencia. Pero trataré de modificar la modalidad con la que me enseñaron derecho a mí, porque creo que puede haber una construcción mucho más colectiva del conocimiento y más anclada en lo social y en una perspectiva de derechos humanos.

¿Sabe cuáles son las estrategias didácticas que se presentan en la enseñanza del derecho?

Sí, sé que la estrategia imperante es aquella por la cual los estudiantes escuchan a un docente y reproducen acríticamente los contenidos, sin hacerlos parte del aprendizaje.

¿Cree que hay formas alternativas de enseñanza del derecho?

Si, pienso que hay alternativas más interesantes y eficaces para formar profesionales críticos, con mecanismos participativos, horizontales y dialógicos.

¿Cuáles se emplean en su comisión?

Al menos en la comisión que participo, algunas formas alternativas de enseñanza se aplican: se incentiva la participación de los estudiantes en las clases, las clases se desarrollan siempre en ronda, permitiendo crear otro tipo de dinámica en el aula que repercute en la comprensión y aprendizaje colectivo de los contenidos.

¿Utiliza las nuevas tecnologías y/o innovaciones pedagógicas en el dictado de alguna de sus clases?

Aun no tengo mucha experiencia dando clases, pero en la comisión no hay demasiada aplicación de “nuevas tecnologías”, más que la proyección de videos y la comunicación por correo electrónico.

¿Cómo logra la motivación del estudiante?

Haciéndolo sentir parte de los temas que abordamos, tratando de involucrarlo e intentando llevar a su propia realidad los contenidos de los temas. Incentivando la participación en clase, preguntando siempre sus opiniones y no deslegitimándolas nunca.

¿Considera que el cambio del plan de estudios (año 2013) puede lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho? Por qué?

Todo depende de cómo se aplique el nuevo plan. Si el nuevo plan implica el solo agregado o cambio de algunas materias, entonces no creo que haya grandes cambios. Puede haber algunos avances parciales, pero no creo que implique “transformaciones” en la enseñanza, si no se impulsan cambios estructurales.

Entrevistada N° 3:

¿De qué Facultad egresó y en qué año?

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, egresé en el 2000 con el título de Licenciada en Sociología y en 2007 (misma facultad) con el título de Profesora de sociología.

¿La enseñanza que recibió era teórica, teórica-práctica, práctica?

Fundamentalmente teórica, con algunas instancias prácticas en la Licenciatura y con algo (no mucho más) de práctica en el profesorado. En la licenciatura la formación es más bien teórica orientada a la investigación. En el profesorado hay una materia de práctica docente con un carácter netamente práctico pero sólo es una materia.

¿El modelo de aprendizaje que Ud. recibió lo transmite igual o lo modificó?

No enseño como me enseñaron. Sólo replico en mi ejercicio docente aquellas experiencias que resultaron formativas (algunas instancias de evaluación por ej.)

¿Cómo se posiciona hoy en su rol docente frente a esta formación?

No creo que se pueda hablar en abstracto del “rol docente”, creo que los roles son situados e históricos pero, aún así, intento asumir un rol en el que los estudiantes tengan un lugar activo. Es una postura de compartir conocimiento más que de “bajarlo”. Esta postura se inscribe en las pedagogías constructivistas y en ese sentido intenta alejarse de la formación que mayormente recibí en la facultad.

¿Sabe cuáles son las estrategias didácticas que se presentan en la enseñanza del derecho?

Sé cuáles son las estrategias didácticas habituales de la FCJS UNLP y por tanto también sé cuáles son las menos habituales

¿Cree que hay formas alternativas de enseñanza del derecho?

Teniendo en cuenta la pregunta anterior (es decir, teniendo en cuenta las prácticas didácticas habituales en la facultad en la que doy clases), creo que sí y sé que de hecho hay alternativas de enseñanza.

¿Cuales se emplean en su comisión?

Propongo trabajos a partir de la resolución de problemas haciendo uso de herramientas teóricas o metodológicas aportadas por la clase y la bibliografía sugerida. Entre esos problemas, privilegio –si puedo- el uso de fallos

Las correcciones de los trabajos y los parciales son fundados siempre y comentados personalmente con los estudiantes (de a uno).

Las exposiciones teóricas suelen ser dinámicas, participativas, vehementes y, dentro de la seriedad, apelando y usando el humor

Nunca subestimo las opiniones de los estudiantes .Dedico –en la medida de lo posible- a preparar las clases (releyendo, revisando nuevos aportes....). no siempre puedo, pero lo intento

Los primeros minutos de la clase posterior a la clase de titular se dedica a conversar sobre dicha clase y a evacuar dudas si las hubiere

Exijo (EXIJO) la lectura al día (confieso que lo consigo sólo de una parte minoritaria del curso) pero es uno de los aspectos didácticos que no negocio

Organizo trabajos áulicos que posibiliten la construcción de estrategias argumentativas y de desnaturalización (juegos de roles, debates, ejercicios de argumentación y contra-argumentación)

Antes de exponer un tema explico por qué lo haré de ese modo (recorte, secuenciación, selección bibliográfica)

Salvo casos muy puntuales (de dificultades específicas de algún estudiante), no propongo actividades de lectura comprensiva sino de problematización de fuentes (para lo cual es preciso el trabajo previo de lectura comprensiva)

Trato de corregir al día (no siempre puedo)

Llamo a los estudiantes por su nombre

Utiliza las nuevas tecnologías y/o innovaciones pedagógicas en el dictado de alguna de sus clases

Nuevas tecnologías no (o sea: miramos videos en algunas clases, películas en otras, nos mantenemos en contacto por correo electrónico). Innovaciones pedagógicas qué sería? A ver...no me ajusto a una estructura inflexible, por lo tanto si el grupo o un grupo de estudiantes necesita la aplicación de alternativas pedagógicas, lo hago.

¿Cómo logra la motivación del estudiante?



Con expresividad, vehemencia y pasión (en cuanto a mí). Intentando que el conocimiento que ofrezco tenga un sentido que se salga del aula (en cuanto al conocimiento). Habilitando y motivando la participación y apelando a aspectos racionales –de lógica formal- y emocionales/pasionales (en relación al estudiantado)

¿Considera que el cambio del plan de estudios (año 2013) puede lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho? Por qué?

No. Ningún plan en sí mismo puede transformar nada, como tampoco puede transformar nada una propuesta que se quede en la dimensión formal. Sí en cambio creo que de la mano de un buen plan de estudios, se allana el camino para que los docentes creativos y con voluntad de transformación subviertan algunos aspectos de la enseñanza tradicional del derecho. Si se me permite, retomo los conceptos de campo y habitus de Bourdieu. Lo que se pone en juego en un campo (un campo en general pero en este caso refiriéndome al campo académico jurídico en particular) no se limita a cuestiones formales, sino a toda una tradición hecha carne: un modo de conducir el cuerpo; las formas del lenguaje; concepciones sobre la autoridad, lo legítimo, la subordinación, etc.; los vínculos con otras áreas científicas y con otras organizaciones sociales (con el SPB por ejemplo o el Poder Judicial)...Esto, involucra la acción cotidiana de docentes, estudiantes, no docentes, agrupaciones estudiantiles, así como el soporte de aspectos físicos como mobiliario y distribución áulica. En ese sentido, un cambio en el plan de estudios es un aporte importante, y es un paso adelante, pero no es condición suficiente para “lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho”

Entrevistado N°4:

¿De qué Facultad egresó y en qué año?

De la FCJ y S UNLP en el año 1996.

¿La enseñanza que recibió era teórica, teórica-práctica, práctica?

Un 99% teórica. Tuve dos materias “prácticas” según el plan de estudios, pero en general era confección de escritos, contratos y no mucho más.

¿El modelo de aprendizaje que Ud. recibió lo transmite igual o lo modificó?

Si, lo he modificado no sólo respecto de la enseñanza que tuve, sino que permanentemente voy probando nuevas estrategias y nuevas herramientas.

¿Cómo se posiciona hoy en su rol docente frente a esta formación?

Respecto de la formación teórica, salvo casos muy puntuales, según el tema y el contexto, la experiencia indica que sin un componente práctico, una metodología de enseñanza más atractiva y fundamentalmente de una estrategia de evaluación acorde a la metodología de enseñanza, es muy poco lo que queda en los participantes.

¿Sabe cuáles son las estrategias didácticas que se presentan en la enseñanza del derecho?

En general, como mencionaba antes, creo que en esencia no ha habido una transformación de fondo. Si, se han incorporado nuevas herramientas, como el uso de tecnologías como cañón, mail, o incluso aulas virtuales, pero ....

¿Cree que hay formas alternativas de enseñanza del derecho?

Entiendo que el Derecho no es diferente a otras disciplinas, en este sentido. Quizá se requiera un poco más de creatividad pero se pueden aplicar mejores estrategias de enseñanza. Se puede innovar y se pueden aplicar muchas herramientas y metodología más interesantes que a su vez logren mayor efectividad.

¿Cuáles se emplean en su comisión?

Muchas. Tenemos por una parte estrategias de trabajos escritos y orales. Individuales y grupales, en clase y extra clase. Videos, trabajos, role play, talleres de Jurisprudencia y también de Debate y Argumentación. Todas se realizan con el material a la vista y con la posibilidad de conectarse y utilizar la web. Intentamos ir gradualmente aumentando la exigencia y fomentar el análisis crítico de los temas siempre haciendo un enlace o link con el derecho en general y con la realidad social en particular. Las actividades buscan reflejar y ejercitar diferentes aptitudes y capacidades necesarias para el futuro profesional. Por su parte, a mayor cantidad y variedad de actividades se emparejan las posibilidades de aprobación teniendo en cuenta que por una parte hasta el final del curso hay posibilidades ya que los participantes no se juegan la cursada en uno o dos parciales; y además se permite compensar diferentes habilidades, algunos se expresan y desempeñan mejor por escrito otros de manera oral, a quienes prefieren trabajar solos, pero es necesario que aprendan a hacerlo en equipo, se les pide que sepan administrar sus tiempos, etc.. Todo esto hace que al final, incluso quienes no llegan a los objetivos mínimos para aprobar, tengan una buena consideración respecto de la experiencia. (Ver encuestas oficiales)

¿Utiliza las nuevas tecnologías y/o innovaciones pedagógicas en el dictado de alguna de sus clases?

Si, permanentemente. Tenemos desde siempre, comenzamos en el año 2001, un aula virtual como referencia para organizar las clases, el cronograma, el material y la comunicación. Desde hace años, hemos incorporado una página de Facebook y también utilizamos Twitter y Youtube para la comunicación y para el material multimedia. En el caso de Youtube también lo usamos para que los estudiantes

trabajen en grupo y presenten un VTP es decir un “video-trabajo práctico”, mapas mentales, líneas de tiempo interactiva, uso de imágenes, gráficos y estadísticas interactivas, etc. Otra incorporación interesante es el uso de “Rubricas de evaluación” (ver en Aula Virtual y/o Facebook) es decir un documento en el que se explicita y se entrega de antemano a los estudiantes una matriz que contiene los diferentes aspectos a evaluar en una actividad, sus diferentes desempeños posibles y la ponderación que se utiliza para llegar a la nota final de la actividad. En los últimos años sumamos Thinlink que permite incorporar sobre una foto material multimedia, y así lo hacemos con el pizarrón (ver en el aula virtual) también Go Conqr una herramienta para construir ejercicios interactivos, y este año en particular tuvimos tres novedades interesantes: Tagboard que genera un tablón electrónico con todas la novedades de Facebook y Twitter de la Comisión, para quienes no suelen usar esas redes. Generamos una primera experiencia de Wikipedia como herramientas de trabajo, en el que mediante grupos se tomó en este caso una película “Relatos Salvajes” para identificar conceptos de la signaturas, aplicarlos y hacerlo mediante un artículo en wikipedia, para lo cual acordamos la participación de un equipo de Wikimedia Argentina; y desarrollamos una aplicación móvil propia para el curso aprovechando que el teléfono móvil es el dispositivo digital con mayor penetración a nivel social. En este curso en particular también surgió de los estudiantes y se aplicó de una manera muy productiva, la utilización de un grupo en Whatsapp para consultas

¿Cómo logra la motivación del estudiante?

Uf! Gran problema! No sé si lo logramos, pero, lo intentamos de muchas formas. En primer lugar apelando a relaciones permanentes entre los temas del curso, de los temas con la carrera, y con la realidad social. Segundo fomentando la participación

activa, el trabajo en grupo y el autodescubrimiento, evitando el formato de mera transmisión de ideas unidireccional. Tercero con la batería de herramientas y estrategias que ya mencionamos en la pregunta anterior. Cuarto ejercitando una escucha activa, en función de la cual muchas veces hemos modificado el cronograma y/o las estrategias previamente planificadas para adaptarlas mejor al grupo. Quinto con mucha investigación y formación permanente en temas, herramientas y recursos que puedan mejorar la experiencia. Por ejemplo, durante la primera mitad del año realicé un curso sobre Neurociencia aplicada a la Educación, que me resulto sumamente útil para identificar y modificar algunas pautas.

¿Considera que el cambio del plan de estudios (año 2013) puede lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho? ¿Por Qué?

No sabría decirlo. El plan es un recorrido y una organización de asignaturas y contenidos, que era necesario concretar; pero no necesariamente un cambio de metodología de enseñanza y aprendizaje. No en sí mismo. Habrá que ver como se implementa, y fundamentalmente si hay una adecuación de las estrategias docentes, que no se logra con resoluciones o reglamentaciones sino con una política institucional que apunte a la innovación de la docencia. Con o sin incorporación de tecnología, la tecnología puede aportar mucho si es la adecuada y si se utiliza con un sentido pedagógico participativo, de construcción colaborativa del conocimiento. O puede ser un simple cambio de herramienta sin mayor impacto. Ej, cambiar el pizarrón por un simple Powerpoint. Creo que el principal desafío en este aspecto es acompañar el cambio con un buen “empujón tanto a los Docentes como a los estudiantes” para que salgan de su “zona de confort”. Desde que me inicie en la Docencia escucho en cuanto foro docente haya, la necesidad de cambiar la metodología de enseñanza, pocas veces

eso va acompañado de un cambio real, y muchas menos de un cambio que incluya la metodología de evaluación. La evaluación es el complemento validante de la metodología de enseñanza. De nada sirve decir que fomentamos el espíritu crítico, el aprendizaje colaborativo si al final evaluamos con el clásico de los clásicos de la evaluación: el parcial escrito, individual, conceptual en el que se piden definiciones del libro, o peor aún, del Docente en clase. Si se enseña de una manera y se evalúa de otra, no hay duda, el estudiante optará por esta última! Una de las razones por las cuales ese modelo persiste a pesar de ser “condenado” en los “discursos pedagógicos”, es porque se trata de la forma más cómoda de evaluar. Más cómoda para quién? Pues resulta que para ambos, para el Docente que no tiene mucho que pensar para preparar y luego para corregir, y también para el estudiante, que tampoco necesita exigirse, le es suficiente con memorizar.

#### Entrevistada N°5:

¿ De qué Facultad egresó y en qué año?

*Si, egresé de esta facultad (ciencias jurídicas y sociales UNLP) en diciembre de 2005.*

*Había ingresado en el 2000.*

¿La enseñanza que recibió era teórica, teórica-práctica, práctica?

*En general las cursadas transmitieron contenido teórico, incluso las de las asignaturas llamadas “prácticas” consistieron básicamente en leer el código de procedimiento vigente de la provincia. Más aún las materias que rendí libre, ya que la evaluación en esos casos, al ser oral y en casi todos los casos, pocas preguntas, lo que evidentemente buscaban en el estudio, fue lectura de la bibliografía indicada, y en mi*

*caso lo obtuvieron al pie de la letrea, jeje. En algún caso muy puntual, claramente excepcional, y explícitamente reconocido este carácter, hubo alguna experiencia práctica. Por ejemplo, asistencia a una Audiencia Pública por la cursada de Administrativo 2, para lo cual se consignó una “mini” investigación del caso concreto, y participación a viva voz en el momento del acto. Y otro caso también “me tocó” en Derecho Comercial 1, en que tuvimos que salir a la calle, porque debimos simular el armado de un expediente de inscripción en Personas Jurídicas y no se indicó en clase más que la dirección de la oficina.*

*¿El modelo de aprendizaje que Ud. recibió lo transmite igual o lo modificó? .¿ Cómo se posiciona hoy en su rol docente frente a esta formación?*

*Creo que igual es imposible transmitir, pero además, en mi caso, ni siquiera puedo decir que el modelo resulte similar. Tomo como referencia, incluso, algunos puntos de esas experiencias que indicaba como excepcionales, porque considero es en la vivencia donde se adquieren más directamente los conocimientos, y además donde aparecen con más fluidez los cuestionamientos que el caso pueda producir, muy probablemente algunos que con mera lectura nunca se le ocurriría al lector/estudiante, independientemente del grado de interés, o de concentración puestos en el asunto.-*

*¿Sabe cuáles son las estrategias didácticas que se presentan en la enseñanza del derecho?*

*No lo sé a ciencia cierta, porque no es profundizado científicamente, pero asuma por la experiencia, y lo compartido en ella, que es lo que recibí mayoritariamente de los docente que tuve como estudiante, y que, además, sigue presente el modelo en esta facultad, con una pequeña minoría casi “revolucionaria” me animo a decir, proponiendo utilizar nuevas herramientas, u otras formas de utilizarlas.*

¿Cree que Hay formas alternativas de enseñanza del derecho?

*¡Claro que sí!. Y considero, de hecho, que las que conozco no sólo resultan más efectivas, si no también son más atractivas, tanto para el estudiante, como para el docente.*

¿Cuáles se emplean en su comisión?

*En la comisión tratamos siempre, como primera medida, que cada tema presentado se dicte una clase teórica y se proponga una actividad práctica vinculada a continuación. Variando, además, la herramienta utilizada a este último fin, no solo de tema a tema, sino que cuatrimestre a cuatrimestre.*

¿Utiliza las nuevas tecnologías y/o innovaciones pedagógicas en el dictado de alguna de sus clases?

*Sí. Proyección de medios audio visuales, ya se power point con esquema de la clase, ideas principales, palabras claves, citas referenciales, o gráficos representativos, etc. O videos sea documentales, musicales o películas o fragmentos de estas.*

¿Cómo logra la motivación del estudiante?

*Yo creo que en este punto encuentro, al menos para mi caso personal, el desafío más grande de la actividad. Incluso más difícil que tener todas las respuestas a los cuestionamientos que puedan surgir respecto de la temática abordada. Intento primero presentar la clase de la vivencia concreta y personal que puedan tener, es decir los invito a pensar en un caso cercano en el que aparezca la cuestión a trabajar.*

¿Considera que el cambio del plan de estudios (año 2013) puede lograr transformaciones en la enseñanza/aprendizaje del derecho? ¿Por qué?



*Sí. Creo que la idea motor de la reforma tiene como uno de los ejes principales ese tipo de transformación. Se refleja claramente, a mi modo de ver, en dos datos básicos: la incorporación de asignaturas que no dejan duda del derecho como ciencia humana-social, y la reducción de períodos de cursada en otros casos. Solo agrego si se me permite, que desde mi perspectiva vale aclarar que esta reforma del plan no lo es todo a estos efectos, de transformar el modelo del proceso, ni mucho menos. Y que en cada aula, en cada docente, en cada clase, en tanta diversidad, es donde ha de manifestarse la evolución, esperada y, si se quiere, necesaria.-*