

Enseñar una profesión, enseñar una práctica... ¿Un problema? La enseñanza del Derecho y la articulación entre la teoría y la práctica

POR GRACIELA CAPPELLETTI (*)

Sumario: I. Introducción.- II. El problema de la enseñanza en el nivel universitario.- III. Antecedentes en la temática.- IV. Bibliografía.

I. Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar y problematizar un tema que resulta central en el campo; a saber: los modos en que se estructura la enseñanza en torno a la tensión entre los conocimientos teóricos y la enseñanza para la práctica profesional en el campo del Derecho en el nivel universitario de grado.

Cabe señalar que en los últimos años la enseñanza en el nivel superior ha sido objeto de múltiples investigaciones, promoviendo el análisis de propuestas didácticas y de las políticas que las enmarcan. Esto se traduce tanto en el aumento de producciones escritas de investigaciones y publicaciones en formato libros como en la proliferación de Jornadas y Congresos sobre el tema (1).

(*) Prof. del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA.

(1) Como ejemplos de lo mencionado, cabe señalar que desde 1999 se realizan bienalmente, en forma alternada entre Europa y América Latina –por iniciativa de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), con sede en la Universidad de Santiago de Compostela (España)–, reuniones científicas que tienen por objeto cuestionar, debatir, intercambiar experiencias y formular vías de acción acerca de los campos de la docencia universitaria y de nivel superior. En el campo nacional podemos mencionar por ejemplo el Congreso en Docencia Universitaria (UBA), realizado en 2013 o las I^o Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo

Dentro de este marco general, uno de los temas que se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior es el abordaje de la tensión teoría-práctica en la formación profesional. Una de las tendencias es poner énfasis en la práctica como parte de la formación (2). Enseñar teoría o enseñar prácticas, considerar cómo se articula la enseñanza de la teoría con la enseñanza de las prácticas y desde qué momento hacerlo en el marco de los programas de formación superior es un tema que ha sido investigado en el marco de la producción académica. Los trabajos sobre este problema ponen el foco en las difíciles pero inseparables relaciones entre la teoría y la práctica (Hirst, 1973, 1993, 1996, 2008; Carr, 1980, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Sergiovanni y Starrat, 1987; Becher, 1987; Schön, 1992; 1997) y en la necesidad de replantear y posicionar la práctica como estructurante de las formaciones.

Sin embargo en el plano concreto de la enseñanza del nivel, el eje que estructura tanto la enseñanza en el aula como la definición de los espacios curriculares en los diferentes planes de estudios universitarios, continúa siendo la teoría. Este análisis es propio de la enseñanza de las profesiones en el nivel universitario. La tensión teoría-práctica tiene su particular expresión en el campo de actuación de profesionales. Necesitan formarse en el dominio de un conjunto específico de saberes teóricos que ofrezcan marcos para la puesta en juego de competencias prácticas relacionadas con el saber hacer en el campo profesional.

Entre la producción académica relevada se encuentran trabajos provenientes de distintas áreas como la ingeniería, la arquitectura y la economía.

abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas” (Universidad Nacional de Villa María) también en ese mismo año. Específicamente en relación con la enseñanza del Derecho la realización del Primer Congreso Nacional de Enseñanza del Derecho en octubre de 2016 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y las seis Jornadas sobre Enseñanza del Derecho que ya ha llevado adelante la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

(2) Referimos específicamente a los aportes de Schön (1992, 1997). Sus trabajos han tenido gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional. Schön advertía que la tendencia tradicional de la universidad ha sido la de anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. La práctica profesional se interpretaba, en definitiva, como un problema de selección de los medios adecuados. De acuerdo con esta perspectiva, las “habilidades” en el uso de la práctica vienen más tarde, cuando el estudiante ya ha aprendido la ciencia importante (Schön, 1997).

Estas producciones priorizan dos cuestiones: la necesidad de enseñar competencias, y de hacerlo articulando y entramando la teoría con la práctica. (Lacuesta y Catalán, 2004; Lucarelli y otros, 2011; López Ruiz, 2011; Fernández y Duarte, 2013). Un particular desarrollo es el del campo de las ciencias de la salud, que tiene un área de producción específica sobre estrategias que intentan articular la enseñanza de la teoría y la práctica, por ejemplo a través del uso de simulaciones y de propuestas curriculares estructuradas en torno al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (3) (Branda, 2009; Ballester y Fuentes, 2010).

Este artículo se focaliza en la formación de abogados, si bien la tensión entre enseñar teoría y enseñar prácticas y cómo se articulan puede considerarse en el marco de distintas disciplinas. La enseñanza en este campo profesional comparte las tensiones mencionadas para las demás profesiones. Pero además tiene la peculiaridad de que se orienta no solo a que el profesional internalice conceptos y comprenda códigos y regulaciones para llevar adelante su profesión. Los abogados pueden desarrollar también una acción transformadora en la sociedad, en la medida en que se desempeñen en el ámbito de la justicia y de la legislación, con el potencial impacto en la vida de nuestro país. Los abogados requieren tanto un soporte teórico que sustente y valide su toma de decisiones, como atender también a la formación práctica con miras a la intervención social posterior.

Abordar el problema de la tensión entre la teoría y la práctica en la enseñanza de competencias profesionales promueve profundizar en el conocimiento de la dinámica de la práctica profesional y cómo se desenvuelve ese conocimiento en situaciones de práctica real, esto es, lo que se denomina “reflexión en la acción” (Schön, 1997). En la medida en que esta investigación doctoral analizará el modo en que se enseña y se articula la enseñanza de las prácticas profesionales en el campo del Derecho, tomaremos en consideración lo que se conoce como “formación de competencias” (Perrenoud, 2000). En efecto, estudiar los procesos formativos desde

(3) El aprendizaje basado en problemas se inició en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) en los años 60, que requería grupos de no más de 10 estudiantes. Una variante de esta propuesta para grupos de entre 20 y 25 estudiantes la lleva adelante la Universidad de Maastricht, que hoy predomina en los países anglosajones. En los países europeos este modelo intenta llevarse adelante para cumplir con las regulaciones de la internacionalización del nivel superior universitario.

la perspectiva de la formación de competencias resulta especialmente útil para avanzar sobre la articulación entre teoría y práctica, en tanto las competencias no son conocimientos en sí, sino que integran y movilizan conocimientos en situaciones complejas. Más allá de los interrogantes acerca de cómo enseñar prácticas, resulta relevante abordar las preocupaciones académicas acerca de la enseñanza del derecho.

II. El problema de la enseñanza en el nivel universitario

La pregunta formulada es la siguiente: ¿cuáles son las concepciones acerca de la relación entre la teoría y la práctica que se ponen en juego en las clases universitarias? Específicamente: ¿cómo se enseña la práctica profesional a los abogados en las clases universitarias, considerando la relación atribuida a la teoría y a la práctica en la formación?

En este apartado se proponen tres ejes a partir de los cuales se presenta la relevancia del tema. En primer lugar, y de manera más general, se aborda la tensión teoría-práctica desde el análisis filosófico de la enseñanza. El segundo eje se relaciona con el interés que cobra esta investigación para la didáctica de las profesiones. Finalmente, y como tercer eje que permite comprender la centralidad del problema de la enseñanza, se sistematizan contribuciones teóricas sobre los procesos de la enseñanza de las prácticas.

En el marco del primero de los ejes mencionados referiremos a las producciones de dos autores clásicos de la filosofía analítica de la educación: Paul Hirst y Wilfred Carr. Según Hirst (1973: 89), la teoría educativa “(...) se ocupa de la formulación de los principios de la práctica educativa, principios cuya justificación racional solo puede provenir de las conclusiones del trabajo en disciplinas académicas contributivas como la filosofía, la psicología, la sociología y la historia (...)”. Hirst revisó sus ideas tempranas en versiones más “tardías”, en las que menciona que bajo el hechizo del clima racionalista de la época (en los años sesenta), el objetivo de la educación fue visto como el fundamento de una buena vida para todos, promoviendo su desarrollo como individuos racionalmente autónomos. Según Hirst (1996: 167) era necesario formar “la razón” como modo de conocer y comprender, para luego promover la aplicación de ese conocimiento racional a todas las áreas de la experiencia y la acción. En este párrafo Hirst postula que la

prioridad se sitúa, en la razón teórica, el conocimiento y la comprensión frente a sus contrapartes prácticas (4).

Wilfred Carr, un filósofo de la educación perteneciente a una generación posterior a la de Hirst, argumenta que la “teoría educativa” es simplemente un producto eventual de la modernidad, que está limitada por un conjunto de condiciones y restricciones particulares en lugar de encontrarse libre de ellas. Desde esta perspectiva, la teoría educativa no puede *informar* (*dar-forma*) la práctica porque ella misma es una *forma* de práctica (Carr, 2006: 147 –la cursiva en el original–). Carr rechaza la idea de la teoría educativa en sí misma. El núcleo de su tesis sobre la “educación sin teoría”, en sus propias palabras, es:

“(...) Voy (...) a sostener que no existe ninguna fuente de autoridad, externa e independiente, y en consecuencia, que la teoría educativa no es más que el nombre que le damos a los distintos intentos inútiles que se han llevado a cabo durante los últimos cien años para dejar de lado la práctica y ahora deberíamos traer toda iniciativa teórica educativa para lograr un fin digno (...)” (Carr, 2006: 137).

Desde hace algunas décadas, complementariamente a las contribuciones anteriores, se han ido desarrollando otros aportes valiosos para el estado de la cuestión sobre las relaciones entre teoría y práctica, específicamente en la formación de profesionales. Se configura un campo de estudios sobre las formaciones de las profesiones, en el que autores como Camilloni (2014) aluden a la conformación de un campo de conocimientos sobre las didácticas de las profesiones. Estos estudios han cobrado un creciente interés en las instituciones del nivel superior, dado que concentran la formación de profesionales. Por otra parte, desde el exterior de las universidades, en particular desde los mercados laborales y desde los cuerpos profesionales, se otorga una especial atención a la calidad de la formación que reciben los estudiantes y a las competencias que evidencian los graduados recientes.

Estos estudios ponen de manifiesto que la profesión pasa por diferentes etapas con características propias, las profesiones se vinculan entre sí y no se resuelven en la insularidad. Los usuarios o beneficiarios de los productos y servicios profesionales cambian, los trabajos no se ejercen tampoco

(4) El “último Hirst” llama peyorativamente a esto “racionalismo duro” (Hirst, 1993).

en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas (Rogalski, 2004; Pastré y Mayen, 2006). En este marco, Camilloni (2014) se plantea preguntas que hacen a la estructuración de la didáctica de las profesiones:

“(...) ¿Hay prácticas reconocidas como hegemónicas o la profesión está en un proceso de construcción iniciado recientemente? ¿Cómo funcionan los cuerpos profesionales? ¿Son imperativos o son laxos respecto de las prácticas de sus miembros? ¿Hay prescripciones detalladas o son sólo generales? ¿El profesional puede tomar decisiones como individuo o debe funcionar como un colectivo despersonalizado? ¿Cómo es el proceso de inclusión de un nuevo miembro en la comunidad de práctica? ¿Cómo funciona la relación sujeto profesional con los artefactos técnicos en el desempeño laboral? ¿Cuál es la relación del profesional con los nuevos conocimientos de su campo de especialidad? (...)” (2014: 28).

Complementariamente a esta perspectiva, Rogalski (2004) expresa que la formación tiene que tener en cuenta los aspectos o dimensiones siguientes: las prácticas sociales en el dominio del trabajo, los conocimientos de referencia que están ya socialmente construidos, el conjunto de las situaciones de trabajo en las que se interviene y la organización del trabajo. Y desde un punto de vista “subjetivo”, se tendrán en cuenta, además, las condiciones internas de la actividad del sujeto; esto es, el conocimiento operacional ya adquirido, las competencias desarrolladas anteriormente y las expectativas y valores personales. De esta manera, Rogalski pone en el centro de la escena al sujeto y no limita la definición de la formación a una descripción externalizada del trabajo profesional.

La relevancia del abordaje del problema de la enseñanza se sustenta en un tercer eje, presentado al inicio del apartado: el problema de la relación entre la teoría y la práctica cuando se trata de formar profesionales. En los espacios de práctica existe una instancia de transmisión del oficio, del saber hacer, que se aproxima gradualmente al terreno profesional y promueve la construcción de conocimiento en ese contexto.

En el marco de un análisis desde la enseñanza, resulta necesario aportar elementos para la reflexión acerca del impacto de las estrategias de enseñanza prevalentes para la formación de los abogados y sus competencias profesionales. Las profesiones se enseñan y se aprenden en un contexto

socio-histórico particular en el que la dimensión cognitiva y emocional se integran. Se trata de un contexto que entrelaza y no sólo rodea la situación (Nadot, 2000; Nackache, 2004). En el mismo sentido, la práctica profesional implica a la persona, actuando y conociendo simultáneamente. Se consideran relevantes los aportes de Perrenoud (1994, 2001, 2004) en relación con la necesaria integración de saberes en situación de acción:

“Un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etcétera. Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de ‘saberes prácticos’, todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un *habitus*, unas actitudes, un ‘saber-ser’ (...)” (Perrenoud, 1994: 3).

Esta perspectiva permite problematizar la transformación de los saberes en capacidad de acción profesional. Tanto la necesidad de traducción de estos saberes para “disponerlos en la formación” como la noción de práctica y teoría que se ponen en juego en las configuraciones de enseñanza, dan cuenta que se trata de saberes difíciles de asir en propuestas formativas: se trata de saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser “capturados” para su tratamiento curricular y didáctico, por lo tanto requieren una reflexión prudente por parte de quienes estén involucrados en la formación para el ejercicio profesional. En el caso particular de la enseñanza del derecho, la imagen del abogado que aprendió el derecho como un cuerpo de reglas, corresponde a uno que “busca el derecho” e “informa” a su cliente acerca de cuáles son las reglas que se aplican a su situación. Entendemos que de allí se deriva la centralidad explicitada de focalizarse en el análisis de asignaturas que promuevan la enseñanza de los “códigos”. Probablemente resulte valioso repensar las estrategias de enseñanza respecto de la profesión considerando tanto los modelos actuales de formación de abogados y el rol central que estos profesionales cumplen en la sociedad.

III. Antecedentes en la temática

En este apartado se sistematizan las investigaciones relevantes en esta temática. Dado que se trata de abordar la enseñanza en el nivel superior,

resulta relevante señalar que, en los últimos años, en el campo internacional la investigación en el marco del nivel se ha organizado en torno a ciertos temas: la internacionalización del nivel superior y la discusión acerca de la formación de competencias profesionales (5).

Respecto del análisis de la internacionalización de la educación superior, la producción académica se organiza a su vez en dos direcciones. La primera es aquella que se ocupa de los aspectos más pragmáticos de la internacionalización –como los programas de movilidad estudiantil y la internacionalización de los campus–. Esta línea de investigación puede entenderse según Altbach y Rumbley (2016) como análisis “locales”. La otra línea de investigación es la de aquellos que o bien analizan la formulación de políticas o bien se focalizan en la estrategia para las universidades o los gobiernos, con una comprensión general de la internacionalización como tendencia, que producen análisis “globales”. Éste se centra en cuestiones estratégicas, estructurales, socioeconómicas y políticas más amplias. Según distintos trabajos con lo que coincidimos, el diálogo entre estos temas en la discusión ha sido bastante limitado, y el intento de vinculación entre el análisis local y el global podría ofrecer sentidos para el proceso de internacionalización de la educación superior (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Brandenburg y De Wit, 2015; Merckx y Nolan, 2015; Altbach y Rumbley, 2016). También en el marco del proceso de internacionalización y del crecimiento de la matrícula del nivel superior surgen investigaciones que analizan las trayectorias, estilos de aprendizaje y rendimientos académicos de los estudiantes universitarios (Ariño, 2011; Gazo y otros 2015).

Ahora bien, en el entrecruzamiento de la producción científica de la internacionalización del nivel universitario y la formación de competencias profesionales surge la preocupación por la enseñanza del nivel superior. En esta “bisagra” se encuentran trabajos que analizan desde una perspectiva generalista los problemas de la enseñanza (De Miguel Díaz, 2005, 2016; Zabalza, 2016; Beraza, 2017) entendiendo que existen tensiones comunes a la

(5) Para contextualizar la internacionalización del nivel universitario en el marco europeo es necesario referir al acuerdo de Bolonia. Para conocer el estado actual puede consultarse: *El espacio europeo de educación superior*. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espacio-europeo-de-educacion-superior-en-2015-informe-sobre-la-implantacion-del-proceso-de-bolonia/educacion-europa/20624> Se encuentra también información relevante en: <http://www.bologna-bergen2005.no/> y en: <http://www.eua.be/activities-services/publications.aspx>

enseñanza del nivel universitario en un contexto donde la formación profesional es prioritaria dado que, además, se definen competencias comunes internacionalizadas (6).

Como se mencionó anteriormente, se identifica un tema de investigación recurrente para la enseñanza del nivel universitario, que es el de la formación de competencias. Estas investigaciones resultan centrales, dado que, en sus desarrollos, explícita o implícitamente, recuperan la tensión entre enseñar teoría o enseñar prácticas. En la educación superior el debate contemporáneo acerca de la formación en competencias, la idea de “competencia” influye sobre las prácticas tanto en la organización del *currículum*, como en la enseñanza y la evaluación (Cappelletti, 2010).

Según Barnett (2001) el debate se plantea en el marco de las relaciones entre el conocimiento, la sociedad y la universidad y está fuertemente polarizado entre una ideología de la competencia académica que ha sido desplazada por una ideología de la competencia operativa. En un intento por sistematizar las distintas posiciones teóricas acerca del concepto de competencias tal como lo menciona este autor. Cappelletti (2010) señala por lo menos tres modos de conceptualizar la competencia. Uno, el más antiguo en tanto sus orígenes, es el de la competencia como lista de tareas en la que el *currículum* tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación para la que se está formando. Supone la posibilidad de definir con claridad el desempeño exitoso. Sus orígenes se pueden encontrar en Franklin Bobbit (1918) y es retomada en los orígenes de las propuestas de educación basada en competencias en Estados Unidos, década de 1960 (“performance-based teacher education”) y en el Reino Unido en los 80 (“competence based education and training”). Subyace en esta postura una concepción behaviorista de la enseñanza y el aprendizaje. Supone, además, un *currículum* universitario organizado en base a resultados de aprendizaje.

Un segundo modo de comprender las competencias es entenderlas como un conjunto de atributos generales indispensables para el desempeño

(6) Profundizando en este aspecto cabe referir al trabajo de Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann, y Krücken (2016) que analiza 1610 artículos de 399 revistas académicas diferentes publicadas entre 1996 a 2013 sobre enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario. Estos autores identifican cuatro grupos temáticos: evaluación y enseñanza, calidad, gestión de calidad y evaluación de estudiantes.

efectivo del profesional experto. Esta posición se concentra en los atributos subyacentes (como el conocimiento o el pensamiento crítico) que sientan las bases de atributos transferibles o más específicos. Las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto en que podrían aplicarse (supuestamente el “conocimiento crítico” podría aplicarse en muchas situaciones, sino en todas). Si bien esta concepción gozó de cierta popularidad en los textos sobre administración (Boyatzis, 1982; McClelland, 1987; Spencer y Spencer, 1993), tuvo menos impacto en los ámbitos de la educación formal, justamente porque implica atender los aspectos vinculados con cuestiones de personalidad. Ligada a ésta, surge la conceptualización de la competencia como relación holística que pretende combinar el enfoque de atributos generales con el contexto que se aplican. Dentro de esta línea de pensamiento se desarrolla el enfoque psicológico de Claude Levy-Leboyer (1997) para quien las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de enseñanza y de evaluación.

La tercera modalidad es entender a la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares (Perrenoud, 1999, 2000, 2002): la competencia se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos.

De este desarrollo se visualiza que existen profundas diferencias en el modo de concebir las competencias y, en consecuencia, el modo de concebir la formación universitaria y la evaluación de los aprendizajes. Desde el punto de vista del contenido curricular y de su enseñanza toda competencia se encuentra unida a una práctica social de referencia (o profesional, en el caso de la formación profesional). Referir a cómo formar competencias durante la etapa de educación formal supone el análisis de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de “hacer clases” y de su identidad y de sus propias competencias profesionales. Como señala Barnett (2001: 105) “(...) los nuevos vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan (...)”. En caso de la formación profesional y educación superior, formular los estudios en términos de perfiles profesionales que den lugar a las correspondientes

competencias, es expresión de nuevos modos de regulación e intervención del mundo empresarial y estatal que, en función de una racionalidad instrumental, exige pasar la enseñanza de un proceso a un producto. En palabras de Barnett (2001: 108):

“(...) En principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante (...)”.

La perspectiva de Bolívar en relación con las decisiones acerca de la enseñanza en el nivel superior aporta que:

“(...) aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, se debe tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Con el discurso de las competencias se pierden otros vocabularios relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros (...)” (2007: 89).

Las investigaciones relevadas acerca del debate de la formación en competencias se organizan en torno a debates conceptuales como los mencionados (Fletcher, 1994; Barnett, 2001; Gonczi y Athanasou, 2006; Bolívar, 2007, entre otros) o en torno a cuestiones vinculadas acerca de cómo formar competencias en el marco de las aulas universitarias, haciendo foco en cuestiones curriculares, de la enseñanza y de la evaluación. Los trabajos ya referidos en relación con la enseñanza en la universidad (De Miguel Díaz, 2005, 2016; Zabalza, 2016; Beraza, 2017) y también los de autores como Contreras, Rojas, y Vásquez (2016), y el de Braun y Mishra (2016) sistematizan investigaciones acerca de la enseñanza y la evaluación de competencias en la universidad.

Para el campo específico de la enseñanza del derecho, si bien se enmarca en estas preocupaciones de investigación, también se identifica la configuración de un campo propio de la enseñanza de la disciplina. Es posible

realizar una primera distinción (Cobas Cobiella y Mirow, 2015) entre los trabajos que abordan la enseñanza del derecho en el marco de un derecho consuetudinario y aquellas que lo hacen en función de lo que se denomina derecho escrito (a través de sistemas de leyes y códigos, como en el caso argentino). Otra clasificación posible es aquella que se realiza en términos de los campos de la enseñanza del derecho. Existen trabajos de investigación empírica que abordan la enseñanza en el marco del Derecho Civil, del Derecho Penal y otros (como los trabajos de Bugden, Redmond y Greaney, 2017; Kadish, Schulhofer y Barkow, 2016; Zimring, 2014; Íñigo y Sánchez Ostiz, 2014); así como también se encuentran producciones desde lo que puede denominarse campos emergentes del derecho, vinculados con problemáticas contextuales como por ejemplo derechos de la minorías, de la ciudadanía, como el trabajo de Fernando Chang-Muy (2015) que sistematiza los problemas legales y prácticos que enfrentan los trabajadores sociales que atienden a los inmigrantes de modo de favorecer su enseñanza en las carreras de grado y posgrado en derecho.

Cabe agregar que en el entrecruzamiento de estos ejes de investigación, y enmarcados en la trama de la internacionalización y de la formación por competencias, se encuentran trabajos que refieren específicamente a metodologías de enseñanza privilegiadas para enseñar derecho (metodología socrática, metodología de casos, clínicas profesionales, cómo enseñar competencias específicas y competencias “blandas” en el marco del derecho). Sin pretensión de exhaustividad, pero con la finalidad de ilustrar este tipo de producciones, mencionamos a Gonzales Mantilla (2010); Astudillo Astudillo (2016); Barragán (2016); Lara Domínguez y Martínez Ramos (2016); Quigley (2015); Gogarty y Cutler (2017).

En el caso específicamente argentino, la investigación académica sobre enseñanza del derecho constituye un campo con focos de interés semejantes a los mencionados para el campo internacional. Según Pezzetta (2011) la producción en el campo de la enseñanza del derecho se divide teniendo en cuenta dos aspectos, el tema y la forma de abordarlo. Según la autora, existen trabajos que se abocan al qué o al cómo de la enseñanza, o a ambos. Esto es, en palabras de Bernstein (1993), la referencia al currículum y a la pedagogía.

Para sistematizar aportes acerca de la enseñanza del derecho, González, Marano, Bianco y Carrera (2011) analizan todas las producciones en

Argentina sobre la educación jurídica desde el año 2000 al 2010, y recuperan 148 ponencias de 260 autores presentadas en la Comisión de Enseñanza del Derecho, en los once Congresos Nacionales de Sociología Jurídica realizados durante ese período. Como conclusiones las autoras señalan la producción de conocimiento acumulado que contribuye a la conformación de un campo de conocimiento, en el que puede también observarse grupos que plantean continuidad en sus temáticas y desarrollan cada vez con mayor profundidad sus posiciones.

Las autoras mencionan distintas líneas que, según plantean, señalan los rasgos del campo en el universo relevado, que constituye un insumo importante para nuestra investigación. Específicamente refieren que un grupo mayoritario de ponencias detectan un desajuste de la formación jurídica tal como se desarrolla en el presente, en relación con las demandas del afuera. Es decir, tanto los contenidos como las formas de transmitirlos que adoptan las facultades de Derecho no estarían respondiendo a las necesidades de un afuera cambiante pero en términos generales conceptualizado como homogéneo. Sin embargo otro grupo de ponencias refiere a que en esa relación se muestra un ajuste de la formación jurídica a determinados intereses, en el marco de una pluralidad de intereses en pugna. Desde esta idea se conceptualiza a la enseñanza universitaria como una prolongación de las estrategias del poder, que conlleva una función de legitimación del orden social.

Aparece como aspecto común la crítica a la enseñanza jurídica en tanto dogmática, cuestión compartida por todo el campo de la Sociología Jurídica. Más específicamente que:

“(...) En primer lugar, la fuerte relación postulada entre contenido y forma corre el riesgo de abroquelar la realidad del aula, olvidando, por un lado, que toda elección didáctica es situacional y, en segundo lugar, que en toda aula hay procesos de construcción de aprendizajes en sentidos no esperados por las propuestas de enseñanza. Es así que, en la mayoría de los trabajos, se postula una continuidad natural entre enseñanza y aprendizaje, olvidando que son dos procesos inter-in/dependientes, con relativa autonomía (...)” (González y otros, 2011: 206).

En el marco de considerar antecedentes, no es posible soslayar el trabajo de tesis doctoral sobre enseñanza del derecho realizado por Martín Böhmer (2012) en la Universidad de Yale. Coincidentemente con la sistematización presentada para el caso argentino, su tesis propone que la concepción de la educación jurídica depende de la concepción del papel de los profesionales del derecho en el esquema más amplio de las instituciones políticas, particularmente el papel de los jueces, y que la concepción del papel de los profesionales legales depende, a su vez, de la concepción del papel del poder judicial en el proceso político, que finalmente depende de una cierta concepción de la autoridad política. Por lo tanto, los cambios en la educación jurídica sólo ocurren cuando hay un cambio en la concepción de la autoridad que tiene relación con el ámbito político y con el poder judicial, que entonces exige cambios en la formación jurídica de la profesión. Según su tesis doctoral “(...) cualquier escuela de derecho tiene (implícita o explícitamente) lo que yo llamo una concepción global de la ley que modela su actividad: 1) qué concepción de ley abarca; 2) cómo enseña lo que entiende como ley y 3) que rol asumen sus graduados en el juego (...)” (Böhmer, 2012: 11. Traducción propia). Esta conceptualización de Böhmer configura el marco en el que resulta relevante el trabajo de investigación doctoral. No se trata solamente de documentar prácticas de enseñanza del derecho, sino de contextualizarlas en el marco de una trama que confiere sentido en la actualidad en nuestro país. Böhmer (2005) plantea que el problema central es que los códigos, en tanto texto escrito, son pasibles de distintas interpretaciones. En palabras del autor esto da origen a la llamada “dogmática jurídica”. Esta expresión lejos de ser cuestionada es considerada una alabanza:

“(...) la idea de que la ley es dogma para los estudiosos del derecho vuelve a remitirnos a la idea de que quienes operan con la ley deben obediencia ciega a las decisiones que emanan de la soberanía popular. De esta forma, la tarea de los juristas consiste en explicar que, lo que aparentemente son problemas no lo son en absoluto, y que, bien mirado, cualquier problema encuentra su solución dentro del sistema. Apelaciones a naturalezas jurídicas o intenciones de legisladores racionales son algunos de los instrumentos de esta fundamental pieza de la maquinaria del derecho continental (...)” (Böhmer, 2005: 34).

Desde esta perspectiva crítica el mismo autor refiere que la inexistencia de la deliberación en las aulas se transforma en un requisito exigido por el

sistema, no una falla curricular de las facultades ni una deficiencia pedagógica de los docentes.

Esta afirmación puede vincularse con los aportes de Binder (2005: 86) quien, al referirse a la fragmentación del oficio del jurista, debido a las multiplicidad de posibilidades de desempeño que pueden llevar adelante los abogados refiere que: "(...) además la enseñanza universitaria no distingue entre los que se deberá desempeñar el futuro estudiante y con ello se contribuye a la incompreensión e incomunicación (...)".

En síntesis, para guiar la reflexión y el análisis sería relevante hacer foco tanto en los trabajos que se preguntan desde una perspectiva generalista los problemas de la enseñanza del nivel superior, como en aquellos que abordan el problema de la formación de competencias en el nivel universitario, en conjunto con los aportes específicos de los trabajos sobre enseñanza del derecho. Si consideramos la enseñanza como un proceso intencional, la identificación y descripción de las tareas académicas propuestas por los profesores en sus clases a los futuros abogados permiten analizar qué se prioriza en la formación, y el lugar otorgado a la teoría y a la práctica. En este sentido, la sistematización y el análisis de las tareas académicas pueden dar cuenta también de la concepción del conocimiento que pone en juego el docente para la enseñanza: ¿se trata de la "aplicación eficaz de los códigos"? ¿Se propone analizar el "caso práctico" desde una perspectiva compleja? ¿Cómo se vinculan estas acciones con las características del campo profesional del derecho, en el sentido analizado por Böhmer? Se trata de enseñar saberes complejos, que implican la toma de decisiones complejas, atendiendo a múltiples variables que se ponen en juego que, además, considera las exigencias constitucionales.

IV. Bibliografía

ALFARO ROCHER, I. y OTROS (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial. Miguel Díaz (Ed.).

ALTBACH, R. y RUMBLEY (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Francia: Unesco.

ARIÑO, A. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.

BALLESTER, D. y FUENTES, C. (2010). *L'aprenentatge basat en problemes en els estudis d'infermeria. Girona. Documenta Universitaria*. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/8680/ABP.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: 03/07/2017]

BECHER, T. (1987). "La conformación de disciplina de la profesión", en: *La profesión académica*. 271-303.

BINDER, A. (2005). "Los oficios del Jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera Judicial", en: *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. Buenos Aires. T. 3 (5), pp. 85-116.

BÖHMER, M. (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. España: Gedisa.

— (2005). "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina", en: *Sistemas Judiciales*. T. 5 (9), pp. 26-38. Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA) y Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP).

— (2012). *Imagining the State: The Politics of Legal Education in Argentina, USA and Chile*. (Doctoral dissertation, William S. Hein).

BOLÍVAR, A. (2007). "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico", en: *Educação Temática Digital*. Nº. 9, pp. 68. Brasil: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/16457/V/9>

BRANDA, L. A. (2009). "El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis", en: *Educación Médica*. T. 12 (1), pp. 11-23. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15758132009000100004&lng=es&tlng=es [Fecha de consulta: 03/07/2017]

BRAUN, E. y MISHRA, S. (2016). "Methods for Assessing Competences in Higher Education: A Comparative Review", en: *In Theory and Method in Higher Education Research*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 47-68.

BRAUNDERBURG, U. y DE EIT, H. (2015). "The end of internationalization", en: *International higher education*. T. (62). EE.UU.: Center for International Higher Education Champion Hall Boston College.

BROCKBANK, A. y MACGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Ediciones Morata.

BROWN, J. S. y DUGUID, P. (1991). "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation", en: *Organization science*. T. 2 (1), pp. 40-57. EE.UU.

BUGDEN, L.; REDMOND, P. y GREANEY, J. (2017). "Online collaboration as a pedagogical approach to learning and teaching undergraduate legal education", en: *The Law Teacher*, pp. 1-15. Reino Unido: School of Law University of Sheffield.

CAMILLONI, A. (1995). "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior", en: *Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

CAMPILLO, M.; SÁEZ, J. y DEL CERRO, F. (2012). "El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. REDDUSC", en: *Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. Nº 6. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6>

CAPPELETTI, G. (2010) "La evaluación por competencias", en: Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

CARR, W. (1980). "La brecha entre la teoría y la práctica", en: *Journal of Además y Educación Superior*. T. 4 (1), pp. 60-69.

— (1985). "La filosofía, los valores y ciencias de la educación", en: *Revista de Estudios Curriculum*. T. 17 (2), pp. 119-132.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.

COBAS COBIELLA, M. E. y MIROW, M. C. (2015). "Educación Legal en los Estados Unidos II: Educación de Postgrado", en: *Educación Continuada y Consideraciones Comparativas (Legal Education in the United States II)*:

Graduate Legal Education, Continuing Legal Education, and Comparative Aspects). EE.UU.: University of Miami Inter-American Law Review University of Miami School of Law.

CONTRERAS, P. P.; ROJAS, N. N. y VÁSQUEZ, M. A. (2016). “Formación universitaria basada en competencias”, en: *Flumen*. N° 7. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo Chiclayo.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M. (2013). “Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora”, en: *Contextos Educativos. Revista de Educación*. V. 6. pp. 13-20. España: Universidad de La Rioja.

DOMINGO, J. C. y DE LARRA FERRÉ, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Ediciones Morata.

DOMINGO, J. C. y LA TENSIÓN, E. P. Y. A. (1987). “De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, en: *Revista de educación no 282. Teoría del currículo*. 203. España: Ministerio de Educación. Centro de Publicaciones.

FERNÁNDEZ, Flavio H. y DUARTE, Julio E. (2013). “El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería”, en: *Formación universitaria*. N° 6 (5), pp. 29-38. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500005>

FERNANDO CHANG-MUY, J. D. y CONGRESO, E. (2015). “Social Work with Immigrants and Refugees: Legal Aspects”, en: *Clinical Skills and Advocacy*. Springer Publishing Company.

GAZO, P. F.; FONSECA, M. T.; ALCARAZ, I. D. y NIELLA, M. F. (2015). “Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación”, en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. T. 18 (2), pp. 107-123. España: Universidad de Murcia.

GOGARTY, B. y CUTLER, A. (2017). “Clinical Legal Teaching And Learning-Vogue, Visionary Or Revisionary?”, en: *Law Letter*, pp. 20-21.

GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (2006). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

GONZÁLEZ MANTILLA, Gorki (2010). “La enseñanza del derecho como política pública”, en: *Derecho Pontificia Universidad Católica del Perú*. V. 65, pp. 285-305.

GONZÁLEZ, M. G. y OTROS (2011). “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica”, en: *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. T. 9 (17), pp. 175-218. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

HIRST, P. H. (1973). “Liberal Education and The Nature of Knowledge”, en: Peters, R. S. (ed.), *The Philosophy of Education*. Oxford Readings in Philosophy. London: Oxford University Press, pp. 87-111.

— (1993). “Education, Knowledge and Practices”, en: Barrow, B. y White en: White, P. (eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. London: Routledge, pp. 184-99.

— (1996) “The Demands of Professional Practice and Preparation for Teaching”, en: Furlong, J. y Smith, R. (eds.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page, pp. 166-78.

— (2008) “In Pursuit of Reason”, en: Waks, L. J. (ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits*. Rotterdam: Sense, pp. 1-13.

IÑIGO, E. y SÁNCHEZ OSTIZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho (Penal)”, en: *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*. V. 9, pp. 9-22. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/rejie>

KADISH, S. H. y OTROS (2016). *Criminal law and its processes: cases and materials*. Wolters Kluwer Law & Business.

LACUESTA, R. y CATALÁN, C. (2004). “Aprendizaje Basado en Problemas: una experiencia interdisciplinar en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión”, en: *X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, pp. 305-311.

LESSER, E. L. y STORCK, J. (2001). "Communities of practice and organizational performance", en: *IBM systems journal*. V. 40 (4), pp. 831-841.

LÓPEZ RUIZ, J. I. (2011). *Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-040 [Fecha de consulta: 04/07/2017]

LUCARELLI, E. y OTROS (2011). *La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas Odontológicas*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-131COL1.pdf> [Fecha de consulta: 18/05/2017]

MARTOS, Sanz S. y GUTIÉRREZ, M. P. M. (2009). "Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales", en: *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: actas del congreso*. Servicio de Publicaciones, pp. 818-831.

MERKX, G. W. y NOLAN, R. W. (2015). *Internationalizing the Academy: Lessons of Leadership in Higher Education*. Harvard: Education Press.

PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Venezuela: Dolmen Ediciones.

POLANYI, M. (1961). "II. Knowing and being", en: *Mind*. V. 70 (280), pp. 458-470.

QUIGLEY, W. P. (2015). "Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical law Professor: A View from the First Floor", en: *Akron Law Review*. V. 28 (3), pp. 7.

RUMBLEY, L. E. y ALTBACH, P. G. (2016). "The local and the global in higher education internationalization", en: *Global and local internationalization*. Sense Publishers, pp. 7-13.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. España: Paidós.

— (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. España: Paidós.

SERGIOVANNI, T. y STARRATT, R. (1990). "Clinical supervision and teacher evaluation", en: Zeichner, K. *Supervisión of student teaching*. Madison: Winconsin.

STEINHARDT, I. y OTROS (2016). "Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty?", en: *Higher Education*, pp. 1-17.

TERHART, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en: *Revista de Educación*. V. 284, pp. 133-158.

VÁSQUEZ BRONFMAN, Sergio (2002). *Comunidades de práctica, workshop GEC SA*, Barcelona.

ZABALZA BERAZA, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.

— (2016). "Ser profesor universitario hoy", en: *La cuestión universitaria*. V. 5, pp. 68-80. España: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/12904/A/2009>

— (2017). "El *Practicum* y las prácticas externas en la formación universitaria", en: *Revista Practicum*. T. 1. España: Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/15>

ZEICHNER, K. (2010). "Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad", en: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. V. 68, pp. 123-150.

ZIMRING, F. E. (2014). "Is There a Remedy for the Irrelevance of Academic Criminal Law?", en: *Journal of Legal Education*. V.64 (1), pp. 5-15. EE.UU.: Northeastern University School of Law and University of Washington School of Law.