



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Doctorado en Educación

ENSEÑAR UNA PROFESIÓN, ENSEÑAR UNA PRÁCTICA... ¿UN PROBLEMA?

**La articulación entre la teoría y práctica en la universidad. El caso del Ciclo
Profesional Orientado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

Autora: Gachy Cappelletti

Director: Jason Beech

ÍNDICE

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA	5
2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR ...	8
3. JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA	10
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
4.1.1. LA INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ARGENTINA: LA REVISTA <i>ANALES</i> Y LA REVISTA <i>ACADEMIA</i> ¿DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE ENSEÑANZA DEL DERECHO?	20
4.1.2. LA PRODUCCIÓN LOCAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL CASO DE LA REVISTA <i>ACADEMIA</i>	25
<i>UNA APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA DE LOS ARTÍCULOS ANALIZADOS</i>	26
4.1.3. LA PRODUCCIÓN LOCAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL CASO DE LA REVISTA <i>ANALES</i> DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES (UNLP).....	38
4.1.4. PARA CERRAR: LOS APORTES DE ESTE RECORRIDO AL ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ARGENTINA.....	46
5. MARCO TEÓRICO	51
5.1. SOBRE LA ENSEÑANZA	51
5.1.2. <i>La construcción de las narrativas en el aula</i>	58
5.2. SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES	62
5.2.1. <i>Las prácticas reflexivas y las teorías de la acción</i>	70
5.2.2. <i>Aportes para la enseñanza de las prácticas: la teoría de la actividad situada</i>	73
5.2.3. <i>¿Hacia una didáctica de las profesiones?</i>	81
6. OBJETIVOS	85
7. METODOLOGÍA	86
8. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS ASIGNATURAS OBSERVADAS: EL PAISAJE 91	
SECCIÓN 1	92
8.1.1 EL TERRITORIO QUE DESCRIBIREMOS.....	92
8.1.2 EL PAISAJE (1): LAS FORMAS QUE ADOPTA LA ENSEÑANZA.....	92
8.1.3 EL PAISAJE (2): EL USO DE RECURSOS.....	111
8.1.4 EL PAISAJE (3): LAS TAREAS DE LOS ESTUDIANTES	116
8.1.5 EL PAISAJE (4): LA REFERENCIA A LOS CÓDIGOS.....	123
SECCIÓN 2	125
8.2 LAS NARRATIVAS.....	125
SECCIÓN 3	134
8.3 ¿CÓMO SE ENSEÑA LA PRÁCTICA?	134
9. CONCLUSIONES	137
9.1. EL PROTAGONISMO DE LOS CÓDIGOS	137
9.2. LA EXPOSICIÓN COMO ESTRATEGIA PRIVILEGIADA	139
9.3. LA UTILIZACIÓN DE ANÉCDOTAS Y LA PRESENTACIÓN DE FALLOS PARA REFERIR A LA PRÁCTICA	142
9.4. AUSENCIA DE REFLEXIÓN SOBRE ASPECTOS ÉTICOS	144
9.5. ¿QUÉ PROFESIONAL SE PROPONE FORMAR?.....	146
9.6. OTROS ESCENARIOS POSIBLES.....	149
10. BIBLIOGRAFIA	151
11. ANEXO 1. GRILLA DE OBSERVACIÓN	166
12. ANEXO 2: REVISTAS JURÍDICAS UNIVERSITARIAS (ARGENTINA)	170

Agradecimientos

Hace mucho tiempo que vengo pensando en este apartado. Porque como sabemos, escribir una tesis forma parte de un extenso recorrido temporal: años y años.

Por supuesto, le agradezco a Jason Beech haberme acompañado. Nuestras reuniones en su oficina aquí en San Andrés y los zoom en horarios extraños para poder compaginar Buenos Aires- Melbourne en este último tiempo, fueron espacios que me ayudaron a avanzar y a poder cerrar el trabajo. Hubo momentos en que la escucha y la palabra de Jason, de un tutor que te acompaña, corrieron velos y fantasmas. Este trabajo no hubiera sido el mismo sin sus comentarios que se entraman hoy en lo que está escrito.

Agradezco también a la Universidad de San Andrés y en especial a este programa de doctorado, que nos sostiene a nosotros, los tesistas, y nos desafía a ser los mejores investigadores que podamos ser. Valoro a mis compañeros de curso de doctorado, con quienes hemos compartido conversaciones y lecturas interminables, dudas existenciales además de mates, cafés y cosas ricas.

Mucho de lo que presento en esta tesis son ideas que hemos venido construyendo en equipo de trabajo. Así, le agradezco a Rebeca Anijovich la pasión para pensar los problemas de la enseñanza que espero sean visibles en la lectura de la tesis. Lo que aquí aparece en algún momento lo hemos conversado, problematizado y pensado formas posibles de abordaje con Rebe. Por supuesto agradezco a todas mis colegas (y amigas!) con las que compartimos espacios de formación en la Facultad de Derecho y en otras instituciones: María José Sabelli, Luján Báez, Mariana Ornique y Marianela Giovannini. También a las abogadas Luciana Aguirre y Lorena García, que me acompañaron en distintas etapas del trabajo de campo. La lectura dedicada y minuciosa de la tesis casi en su versión final que realizó Silvina Feeney fue un apoyo central a esa altura del trabajo.

En los momentos oscuros, de dudas existenciales, de “me piden *esto* pero no sé si quiero ir por ahí, o no sé si *puedo hacerlo*” (que también hubo en el recorrido) María Inés Massot Lafon siempre estuvo presente para hacerme ver lo que yo sola no podía. Agradezco esas conversaciones sencillas y oportunas que me ayudaron a pensar atravesando océanos.

Y muy especialmente agradezco a Natalí Savransky y a Emi Larsen por sus lecturas críticas y su apoyo incondicional. Por hacerme preguntas, por encontrar y mostrarme ideas valiosas en mi propio trabajo cuando para mí pasaban desapercibidas. Y a Camila Aguzzi, por estar siempre atenta a lo que necesitaba. Gracias.

Agradezco a mi familia el apoyo incondicional para las horas de trabajo frente a la computadora y tapada de papeles en las que me meto en mi mundo de la tesis y desaparezco de los otros mundos que habito. Las conversaciones acerca de la tesis, del si terminé o no el capítulo, de “a qué hora querés que te avise para dejar de escribir” (porque si no puedo estar pegada a la silla y a la computadora sin notar que el tiempo pasó) todavía hoy me hacen reír cuando las recuerdo. Gracias Gaby, Tiago y Vera por apoyarme siempre y por entender lo que significa esto para mí. Ustedes son mi cable a tierra. Me rescatan cuando ni yo misma me doy cuenta que necesito ser rescatada.

Y finalmente, esta tesis la dedico a mis padres. Nunca había pensado que mi tesis doctoral era importante para ellos. Son quienes más me han preguntado cómo voy, qué necesito para terminarla, cómo me pueden ayudar. Creo que de algún modo extraño son los que percibieron mejor el valor personal que tenía escribir esta tesis para mí. A veces, hasta me daba risa el interés. Apenas papá se jubiló, leía y traducía textos que yo le pasaba. Debo confesar que era una excusa hermosa para pasar tiempo juntos en esos tiempos de mudanzas. Eso implicaba que yo fuera a su casa y tuviéramos charlas sobre lo leído. Con papá, pero también sentados los tres, con mamá. Esos momentos son absolutamente inimaginados, imprevistos y maravillosos. Y, por supuesto, son también parte de la escritura de esta tesis.

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

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 Dentro de este marco general, uno de los temas que se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior² es el abordaje de la tensión teoría-práctica en la formación profesional.

Una tendencia es considerar la práctica como parte de la formación³. Otra, es considerar cómo se articula la enseñanza de la teoría con la enseñanza de las prácticas: ¿se trata de “enseñar teoría” o “enseñar prácticas” separadamente? Finalmente, desde qué momento hacerlo en el marco de los programas de formación superior es un tema que también ha sido investigado en el marco de la producción académica.

Sin embargo, en el plano concreto de la enseñanza del nivel superior, con frecuencia se observa que 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.

Los trabajos sobre este problema ponen el foco en las difíciles pero inseparables relaciones entre teoría y práctica (Hirst, 1973, 1993, 1996, 2008; Carr, 1980, 1985; Carr y

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 abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas” (Universidad Nacional de Villa María) también en ese mismo año.

² En este trabajo utilizamos las expresiones educación *superior*, educación *universitaria*; nivel *superior*, nivel *universitario* como sinónimos.

³ Referimos específicamente a los aportes de Schön (1992, 1997) que serán desarrollados en profundidad en el trabajo de tesis. 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).

Kemmis,1988) y en la necesidad de replantear y posicionar la práctica como estructurante de las formaciones (Becher, 1987; Sergiovanni y Starrat, 1982; Schön, 1992; 1997; Perrenoud, 2004; Pastré, 2006; Mastache, 2007).

Hacer foco en la relación compleja entre la teoría y la práctica es propio de la enseñanza de las profesiones en el nivel universitario ya que la tensión teoría-práctica tiene una particular expresión en el campo de actuación de profesionales. En estas formaciones, los estudiantes tienen que aprender las teorías y el bagaje conceptual de las disciplinas. Pero también tienen que aprender a poner ese corpus en juego en situaciones de práctica profesional. Preliminarmente, cabe aclarar que en este trabajo de investigación entendemos que aprender una profesión implica aprender prácticas y teorías y también, cómo unas se relacionan con las otras.

Entre la producción académica que participa de estos debates se encuentran trabajos provenientes de distintas áreas como la ingeniería, la arquitectura, la economía y la salud. Estas producciones priorizan dos cuestiones: la necesidad de enseñar competencias, y de hacerlo articulando la teoría con la práctica. (Lacuesta y Catalán, 2004, Lucarelli y otros, 2011; López Ruiz, 2011; Fernández y Duarte, 2013). Un particular desarrollo se ha dado en 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)⁴ (Branda, 2009; Ballester y Fuentes, 2010)

Si bien la tensión entre enseñar teorías y enseñar prácticas y los modos de articularlas puede considerarse en el marco de distintas disciplinas, esta tesis se focaliza en la formación de abogados. Los perfiles profesionales de las carreras de derecho proponen que el abogado⁵ internalice conceptos y comprenda códigos y regulaciones para llevar adelante su profesión. Además, incluyen la posibilidad de que los abogados puedan desarrollar también una acción transformadora en la sociedad, en la medida en que se desempeñen en el ámbito de la administración de la justicia y de la legislación, con el potencial impacto en la vida de nuestro país y sus habitantes. Desde esta perspectiva, los abogados requieren tanto un soporte teórico

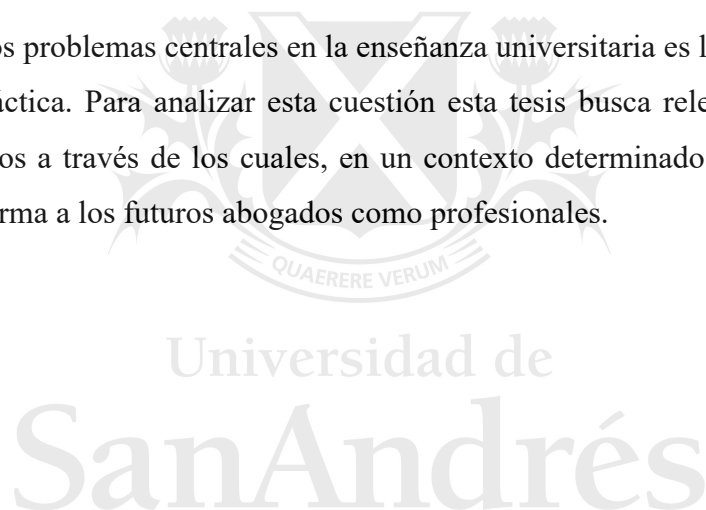
⁴ El aprendizaje basado en problemas se inició en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) en los años 60, que requería grupos de no más de 10 estudiantes. Una variante de esta propuesta para grupos de entre 20 y 25 estudiantes la lleva adelante la Universidad de Maastricht, que 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.

⁵ Acordamos con la necesidad de considerar los temas de género en la escritura. Sin embargo, en esta tesis en ocasiones utilizaremos el masculino para favorecer la lectura.

que sustente y valide su toma de decisiones, como atender también a la formación práctica con miras a la intervención profesional posterior.

Abordar el problema de la articulación 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 en esta investigación analizaremos cómo 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 la perspectiva de la formación de competencias resulta especialmente útil para avanzar sobre la articulación entre teoría y práctica, en tanto las competencias integran y movilizan conocimientos en situaciones complejas.

Uno de los problemas centrales en la enseñanza universitaria es la articulación entre la teoría y la práctica. Para analizar esta cuestión esta tesis busca relevar, sistematizar y analizar los modos a través de los cuales, en un contexto determinado y con condiciones específicas, se forma a los futuros abogados como profesionales.



2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

El tema central de esta investigación es la formación de profesionales. El foco está puesto en la tensión existente entre la teoría y la práctica para diseñar y llevar adelante los procesos de enseñanza en el nivel superior. En particular, se aborda la enseñanza de las prácticas profesionales en la formación de abogados.

El trabajo se aboca al caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se focaliza la indagación en siete espacios curriculares que forman parte del Ciclo Profesional Orientado (CPO), considerando que son asignaturas que, dada su denominación y su ubicación en el plan de estudios, se proponen enseñar prácticas profesionales en un dispositivo de aula. Quedan fuera del recorte del análisis de este trabajo la enseñanza de las prácticas profesionales que se realizan en centros jurídicos, dependientes del Departamento de Práctica Profesional (Resolución N° 3798/04, Organización curricular del CPO, p. 3). Esta selección se realiza dado el interés de focalizar en los dispositivos de clase que se llevan adelante en las aulas. Considerando la relevancia de la enseñanza de los “códigos”⁶ en la formación de los abogados, el proceso de investigación de las estrategias de enseñanza se realizará en asignaturas que se ocupan de ello: las asignaturas seleccionadas para la observación tienen como propósito formar a los estudiantes en competencias profesionales considerando específicamente el marco legal, en este caso, el Código Civil y Comercial.

Como estrategia de recolección de datos, utilizaremos la observación de las clases, haciendo foco tanto en las acciones de enseñanza como en las actividades propuestas a los estudiantes. El análisis posterior permitirá elaborar conclusiones fundamentadas tanto acerca de la puesta en juego de los dispositivos privilegiados para la formación, como acerca de la

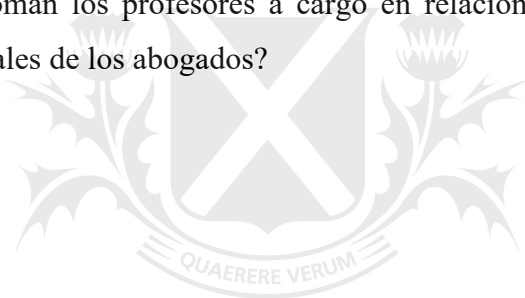
⁶ La importancia de la enseñanza de los “códigos” (Código civil, penal, comercial, etc.) será explicitada en profundidad en los antecedentes de la investigación, dado que ha sido objeto de análisis de diferentes autores. Cabe señalar que Gordon (2002) ha señalado que entre los modelos tradicionales de la enseñanza del derecho se encuentran: 1) Capacitación de aprendices practicantes, 2) Enseñanza del derecho positivo (“black-letter” law), 3) Enseñar a los estudiantes a “pensar como un abogado” y 4) Educación en la “ciencia legal”. Cuando presenta la Enseñanza del derecho positivo (“black-letter” law) refiere a las reglas específicas del sistema legal existente (las doctrinas o las normas de los códigos reducidas a declaraciones de reglas y excepciones). Menciona que la forma más pura de este tipo probablemente pueda encontrarse en el sistema jurídico de los Estados Unidos pero también prevalece (más de lo que muchos profesores de derecho estarían dispuesto a admitir) en la educación de las escuelas de derecho comunes.

construcción de la relación entre la teoría y la práctica en el marco de la enseñanza del derecho.

La pregunta general que orienta la investigación es la siguiente: ¿cuáles es la relación entre la teoría y la práctica que se pone en juego en las clases universitarias en la carrera de abogacía?

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? ¿qué estrategias de enseñanza se utilizan para favorecer el desarrollo de competencias para la práctica profesional de los graduados de la carrera de Derecho? ¿cuáles son los dispositivos de enseñanza que se privilegian?

Más aún ¿qué competencias profesionales se proponen formar? y ¿qué decisiones en torno a la enseñanza toman los profesores a cargo en relación con la enseñanza de las competencias profesionales de los abogados?



Universidad de
San Andrés

3. JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA

Uno de los problemas centrales en la enseñanza universitaria es la articulación entre la teoría y la práctica. Para analizar esta cuestión esta tesis busca relevar, sistematizar y analizar los modos a través de los cuales, en un contexto determinado y con condiciones específicas, se forma a los futuros abogados como profesionales en las asignaturas del CPO en la Facultad de Derecho (UBA).

En este apartado se presentan tres ejes para analizar 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, 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), 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, 1973, p. 89). 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, p. 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 prácticas⁷.

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,

⁷ El "último Hirst" llama peyorativamente a esto "racionalismo duro" (Hirst, 1993).

p. 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 sobre las relaciones entre teoría y práctica, específicamente en la formación de profesionales. Se configura un campo de estudios sobre 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 son estas las 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 cada una de las profesiones 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 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?” (Camilloni, 2014, p. 28)

Complementariamente a esta perspectiva, Rogalski (2004) expresa que la formación debe tener en cuenta los aspectos o dimensiones siguientes: las prácticas sociales en el

dominio del trabajo, los conocimientos de referencia que están ya socialmente contruidos, 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 debe tener 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 no limita la definición de la formación a una descripción externalizada del trabajo profesional y pone en al sujeto en el centro de la escena. Las profesiones se enseñan y se aprenden en un contexto sociohistórico 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. Resultan 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, etc. Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales contruidos, 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, 2004, p. 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, a priori en este trabajo de tesis doctoral, este sería el modelo imperante en los casos a estudiar, y de allí se deriva la centralidad explicitada en focalizarse en asignaturas que promuevan la enseñanza de los “códigos”. La presente investigación podrá ofrecer conclusiones fundamentadas que permitan repensar las estrategias de enseñanza respecto de la profesión referida y aporten datos relevantes sobre un caso específico de la enseñanza en

la educación superior. Se intenta posibilitar la reflexión sobre un modelo actual de formación de abogados en la Universidad de Buenos Aires, considerando el rol central que estos profesionales cumplen en la sociedad y la importancia de la UBA en términos concretos y simbólicos. Asimismo, los resultados de este análisis –tal como mencionamos al finalizar el primer capítulo– podrán ser considerados en el marco de otras profesiones y de la enseñanza universitaria en general.



Universidad de
San Andrés

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se sistematizan las investigaciones relevantes para el objeto de estudio. En los últimos años en el campo internacional, la investigación en el marco del nivel universitario se ha organizado en torno a ciertos temas: la internacionalización del nivel superior y la discusión acerca de la formación de competencias profesionales⁸. El primero de los ejes mencionados no tiene relación relevante con el trabajo de tesis, por lo que no se presenta en este estado del arte⁹.

Como se menciona en el párrafo anterior, el segundo tema de investigación recurrente para la enseñanza del nivel universitario es el de la formación de competencias. Las investigaciones sobre este tema resultan centrales para considerar en el marco de esta tesis, dado que, en sus desarrollos, explícita o implícitamente, recuperan la tensión entre enseñar teoría o enseñar prácticas. En la educación superior, específicamente en el debate contemporáneo acerca de la formación, la idea de “competencia” influye sobre las prácticas tanto en la organización del currículum, como en la enseñanza y la evaluación (Cappelletti, 2010). El debate sobre la formación de competencias no solo impacta en la enseñanza en el aula, sino que implica considerarse en sus múltiples aspectos para la formación.

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

⁸ 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 Internet 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>

⁹ Para presentar brevemente este contexto de producción académica, mencionamos que los trabajos que analizan la internacionalización de la educación superior se organiza 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 segunda línea tiene que ver con 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 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. Está claro que lo “global” y lo “local” se vinculan tanto en su dimensión práctica como en términos analíticos. Las tendencias más amplias afectan los programas y políticas en los campus universitarios y, al mismo tiempo, las decisiones “sobre el terreno” en las universidades afectan la política nacional, y hasta sus perspectivas transnacionales (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).

operativa. En un intento por sistematizar las distintas posiciones teóricas acerca del concepto de competencias, Cappelletti (2010) menciona 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 cuando aparecen las propuestas de educación basada en competencias en Estados Unidos, década del '60 (“performance-based teacher education”) y en el Reino Unido en la década de 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. Si bien esta reconstrucción hace foco en la formación de docentes, es posible considerar esta lógica en el marco de la formación de otras profesiones (Díaz Barriga, 2014). Esto será abordado en el marco de este trabajo en apartados posteriores.

Un segundo modo de comprender las competencias es entenderlas como conjunto de atributos generales indispensables para el desempeño 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. Ligada a ésta, surge la conceptualización de la competencia como relación holística que pretende combinar el enfoque de atributos generales con el contexto en el cual eventualmente se aplicarían. 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. 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), “...los nuevos vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan...” (p. 105). 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 a las instituciones formadoras pasar la enseñanza de un proceso a un producto. En palabras de Barnett (2001) “...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...” (p. 108). En el sentido planteado por Barnett: ¿la formación solo implica productos? ¿En dónde queda en términos formativos el proceso y la trayectoria formativa? ¿Es que esto no impacta en los resultados que el estudiante alcance, no influye en su posterior desempeño profesional?

La perspectiva de Bolívar (2007) 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...” (p. 89).

Las investigaciones relevadas acerca del debate de la formación en competencias se organizan en torno a debates conceptuales como los mencionados (Barnett, 2001; Gonczi y

Athanasou, 2006; Bolívar, 2007, entre otros) o en torno a cuestiones acerca de cómo formar competencias en el marco de las aulas universitarias, haciendo foco en cuestiones curriculares, de la enseñanza y de la evaluación. De este modo se evidencia interés por la enseñanza del nivel superior. Encontramos trabajos que analizan desde una perspectiva generalista los problemas de la enseñanza (De Miguel Díaz, 2005, 2016; Zabalza, 2016; Beraza, 2017) que entienden que existen tensiones comunes a la enseñanza del nivel universitario en un contexto donde la formación profesional es prioritaria dado que, además, se definen competencias comunes internacionalizadas¹⁰.

Sin embargo, este trabajo de tesis se centra en el campo específico de la enseñanza del derecho, cuya producción si bien se enmarca en estas preocupaciones de investigación, también configura 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 otras especialidades del Derecho (como los trabajos de Bugden, Redmond y Greaney, 2017; Kadish, Schulhofer y Barkow, 2016; Zimring, 2014; Íñigo y Sánchez Ostiz, 2014). Otro grupo de trabajos aborda lo que puede denominarse campos emergentes del derecho: problemáticas como por ejemplo derechos de las minorías, de la ciudadanía¹¹.

Ahora bien, encontramos un grupo de trabajos que, enmarcados en la preocupación por la formación por competencias de los abogados, hacen foco en las metodologías de enseñanza privilegiadas para enseñar derecho. Sin pretensión de exhaustividad, pero con la finalidad de ilustrar este tipo de producciones, mencionamos los trabajos de Gonzales Mantilla (2010); Astudillo (2016), Barragán (2016), Lara Domínguez y Martínez Ramos (2016), Quigley (2015), Gogarty y Cutler (2017). Estas producciones abordan la enseñanza desde la metodología socrática, la metodología de casos, las clínicas profesionales, y

¹⁰ 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.

¹¹ Mencionamos 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.

modalidades específicas para enseñar competencias específicas y competencias “blandas” en el marco del derecho.

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 Pezetta (2011) la producción en el campo de la enseñanza del derecho se divide teniendo en cuenta dos aspectos, los contenidos a enseñar y las formas de abordarlos. 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 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 señalan los rasgos del campo de investigación. Un grupo mayoritario de ponencias detectan un desajuste entre la formación jurídica que ofrecen las universidades y las demandas de la práctica profesional. Afirman que tanto los contenidos como las formas de transmitirlos que adoptan las facultades de Derecho no estarían respondiendo a las necesidades de un ámbito profesional cambiante, pero en términos generales conceptualizado como homogéneo. Sin embargo, otro grupo de ponencias refiere a que en la relación entre los contenidos a enseñar y la forma en la que se los enseña 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 referida por algunos representantes del campo de la Sociología Jurídica.

“...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 selección 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 et al, 2011, p. 206)

En el marco de considerar antecedentes, no es posible soslayar el trabajo sobre enseñanza del derecho realizado por Böhmer (2012). 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. 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, p. 11. Traducción propia).

Esta conceptualización configura el marco en el que resulta relevante este trabajo de tesis. No se trata solamente de documentar prácticas de enseñanza del derecho, sino de contextualizarlas en el marco de una trama que confiere sentido a la formación de profesionales del derecho en la actualidad en nuestro país. 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, p. 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) quien, al referirse a la fragmentación del oficio del jurista, debido a la 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 incomprensión e incomunicación..." (p. 86).

En síntesis, para guiar la reflexión y el análisis en esta tesis se hace 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. Además, se consideran los aportes específicos de los trabajos sobre enseñanza del derecho, en la medida que permitan echar luz sobre cómo articular la teoría con la práctica en la formación y aquellos trabajos que abordan la relación de la formación de los profesionales del derecho con el contexto social general, considerando el papel que cumplen los abogados en la sociedad.

4.1.1. La investigación acerca de la enseñanza del derecho en Argentina: la revista *Anales* y la revista *Academia* ¿de qué se habla cuando se habla de enseñanza del derecho?

Como hemos desarrollado hasta aquí queda explícito que este trabajo de investigación aborda la enseñanza en el Nivel Superior en un campo profesional específico: el Derecho. La enseñanza en el Nivel Superior ha sido estudiada en forma tardía en comparación con los procesos implicados en la tarea de enseñar en los niveles básicos de escolaridad. Aun así, existen algunos desarrollos en la Argentina, específicamente en la enseñanza del derecho. En el marco de aproximar respuestas a la pregunta ¿de qué se habla cuando se habla de enseñanza del derecho en Argentina? unas de las fuentes a recuperar es la producción local de revistas académicas sobre el tema. Esto permite conocer los aportes y preocupaciones de profesores investigadores en relación con este objeto. Existe una red federal de Revistas Jurídicas Universitarias en Argentina creada en 2018¹². Realizamos un análisis en profundidad de dos de las publicaciones que allí se incluyen: una, la revista *Academia* -

¹² Se adjunta listado en Anexo 1.

Revista sobre Enseñanza del Derecho, y la otra es la revista *Anales* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La revista *Academia* se publica desde el año 2003, con una periodicidad semestral, por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Analizar los artículos publicados en esta revista resulta relevante para caso elegido para la investigación. Se trata de una revista académica que integra el núcleo básico de revistas científicas argentinas (CAyCyT, CONICET).

Anales se publica en formato impreso desde el año 1926 (con algunas interrupciones) y en forma continua desde 2004, con una periodicidad anual. Es la revista reconocida en el campo del derecho como “la primera, la revista histórica”. Puede encontrarse en su sitio web la versión digital de aquellos artículos publicados a partir de 2010. Se trata de una revista académica que presenta la producción científica de los docentes de dicha universidad y que mantiene su convocatoria abierta a toda la comunidad académica, nacional e internacional, enfocada en el estudio de las ciencias jurídicas y sociales.

El trabajo en torno estas publicaciones permiten reconocer las representaciones más aceptadas por la cultura disciplinar de los abogados, dado el prestigio de las instituciones que las editan, y el discurso construido y legitimado en torno a la enseñanza del derecho en dichas instituciones formadoras.

Analizamos el contenido de los artículos de estas revistas en relación con los siguientes interrogantes: ¿Cómo conceptualizan la enseñanza los autores de los artículos que aparecen en cada revista? ¿Qué problemáticas en torno a la enseñanza del derecho se abordan en el contexto argentino?

Esta sistematización permite, además, identificar tanto temas y problemas priorizados, como vacancias en el estudio acerca de la enseñanza de esta área. Los resultados se analizan en diálogo con las tendencias de investigación acerca de la enseñanza en el Nivel Superior y de la enseñanza en el campo disciplinar aquí referido. Para ello, construimos categorías de agrupamiento de los temas que sostenemos para organizar los artículos de ambas revistas. Esto da cuenta de los temas relevantes que se presentan respecto de la enseñanza del derecho en estas publicaciones.

Específicamente, el análisis fue realizado tomando como marco teórico centralmente los aportes de tres autores: Foucault, Bernstein y Porlán. Sus construcciones teóricas nos permitieron caracterizar el tipo de discurso en circulación, así como los temas priorizados y,

en contrapartida, las vacancias¹³. El aporte de estos tres autores nos permite configurar un marco en el que hacemos foco en la construcción del discurso, las relaciones presentes en el conocimiento educativo y los modelos metodológicos organizadores de la tarea de enseñar en la universidad.

Michel Foucault, al estudiar la construcción del discurso, en *Las palabras y las cosas* (1982) presenta la noción de “representación” para caracterizar la episteme del período histórico que el autor llamó la “época clásica”: siglos XVII y XVIII. Allí define episteme como el conjunto de las reglas de formación que determinan lo que se considera como conocimiento en una época. La episteme constituye aquello que puede ser pensado o conocido en un determinado momento histórico. Para Foucault la episteme del Renacimiento estaba basada en las nociones de semejanza, de similitud y analogía. El conocimiento consistía básicamente en buscar y en establecer semejanzas y similitudes entre las cosas, incluidas allí las palabras, como expresiones, todas, de un mismo orden trascendental y divino. En la época clásica, las palabras se separaban de las cosas: ellas representaban las cosas, tenían una ontología propia. El conocimiento de esa época estaba anclado en una lógica de la identidad y de la diferencia, adquiriendo importancia central allí las operaciones de clasificación y de taxonomización. Esta es, siguiendo a Foucault, la era de la representación. En cambio, la episteme moderna constituye la relación entre los elementos, más que su identidad y diferencia. Con la episteme moderna, se vuelve posible la construcción de nuevos objetos de conocimiento, imposibles de ser concebidos en el espacio limitado de la episteme de la representación.

En *Arqueología del saber* (Foucault, 1996) presenta la idea de que el discurso no debe ser visto simplemente como un registro o reflejo de objetos que son anteriores a él, sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan. En ese sentido, el discurso no se limita a nombrar cosas que ya están allí. Por el contrario, además de nombrar, el discurso “crea” cosas. Ese carácter productivo del discurso enfatizado “crea” sentidos que tienen efecto de verdad.

En su última fase, Foucault centra su análisis en las estrechas conexiones entre discurso y poder. Según el autor, los discursos y las representaciones se sitúan en un campo estratégico del poder. En este sentido, la formación del discurso y la genealogía del saber

¹³ Otro aspecto que surge dada la presencia de trabajos de autores históricos en la revista *Academia* específicamente, es la continuidad de las preocupaciones (las mismas) acerca de la enseñanza a lo largo del tiempo para el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

debieran ser analizadas ya no a partir de los tipos de conciencia, de las modalidades de percepción o de las formas de la ideología, sino de las tácticas y de las estrategias de poder (Foucault, 1996). Según el autor, los discursos se localizan entre las relaciones de poder que definen lo que dicen y cómo lo dicen, y los efectos de poder que ponen en movimiento: el discurso es el conjunto de las significaciones contenidas y contenedoras que pasan por medio de las relaciones sociales.

Entonces, ¿por qué el interés en las revistas analizadas? De algún modo lo que se publica allí define los límites acerca de lo que se considera discurso acerca de la enseñanza del Derecho. Se trata de textos privilegiados —y a la vez privilegiantes en términos de Bernstein (1989)—, dado que permiten vislumbrar las lógicas del poder y ciertos principios de control social acerca de lo que es posible considerar en ese campo de producción académica¹⁴. En este sentido, vale referir a las ideas de dos órdenes de significados que Bernstein (1989) propone: significados independientes del contexto, y significados dependientes del contexto. Los significados dependientes del contexto son implícitos mientras los significados independientes del contexto son explícitos. Así, los significados difieren para Bernstein en términos de los contextos que evocan sus realizaciones lingüísticas: los significados independientes del contexto son universalistas y los significados dependientes del contexto son particularistas. Igualmente, las realizaciones lingüísticas de los órdenes de significados universalistas son diferentes de las realizaciones lingüísticas de los significados particularistas. Desde esta perspectiva Bernstein considera que “la escuela transmite y desarrolla órdenes de significados universalistas. El trabajo de la escuela es hacer explícitos y elaborar mediante el lenguaje, principios y operaciones, en tanto se aplican a los objetos... y a las personas” (1974:196). Las instituciones educativas (la escuela, en Bernstein) impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento. En esta línea, existen/son creados significados que es posible relacionar con la noción de episteme de Foucault.

Al estudiar el conocimiento educativo, Bernstein distingue dos conceptos para referirse a la estructura del discurso pedagógico: el enmarcamiento y la clasificación. El

¹⁴ No se trata solamente de una descripción de los artículos acerca de la enseñanza del Derecho. La decisión acerca de qué se publica y que no puede analizarse en términos de relaciones de poder y de control: el discurso que se presenta, se transforma en un texto privilegiado dentro del campo, a la vez que esta distinción por ser incluido lo convierte en texto privilegiante. ¿Qué es lo que estos textos privilegian? Lo que se considera valioso en el campo de la enseñanza del Derecho y quiénes tienen voces autorizadas acerca de ello.

primero refiere, tal como plantea el autor, a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica. El enmarcamiento se refiere al principio que regula las relaciones sociales que subyace a las prácticas de comunicación. El enmarcamiento nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción. Enmarcamiento presupone comunicación. El enmarcamiento constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control. El enmarcamiento es el que vehiculiza los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación (Díaz Villa, 1985). Por su parte, la clasificación supone las relaciones entre los contenidos, la naturaleza de la diferenciación entre ellos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre éstos son débiles o están borradas. La clasificación enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo crítico de la división del trabajo del conocimiento educativo. La clasificación fuerte reduce el poder del que enseña sobre lo que transmite ya que no puede sobrepasar los límites entre los contenidos.

En relación con los modelos metodológicos de la enseñanza en la universidad, Porlán (2017) entiende que, si bien cada uno de los profesores universitarios tiene un modo característico de enfrentarse a la compleja tarea de enseñar, pueden considerarse tres modelos: uno, basado en la transmisión, otro, basado en la teoría y su aplicación a la práctica; y un tercer modelo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes. Esta configuración puede resultar esquemática, pero relevante a los fines de este trabajo. Para este autor, el primero se caracteriza por la transmisión directa del contenido a los estudiantes. El saber está en poder del docente, que es el experto y transmisor. Este modelo asume que el conocimiento es una verdad acabada y solo se aprende a través de la transmisión: la mente de un alumno es un vacío para llenar, las relaciones en el aula son jerárquicas y unidireccionales.

El modelo que se basa en la teoría y su aplicación a la práctica tiene muchas semejanzas con el de la transmisión, aunque considera que el conocimiento tiene una dimensión práctica con suficiente importancia como para dedicarle una fase de trabajo específica. Se mantiene de fondo una concepción del conocimiento como una verdad terminada que debe ser incorporada y en este caso aplicada por los estudiantes: el papel fundamental sigue correspondiendo al profesor que mantiene su jerarquía como experto en

el conocimiento enseñado. Los estudiantes asumen durante la práctica un papel más activo, pero con pocas iniciativas. Según el autor en este modelo se produce una separación y jerarquización artificial de la producción del conocimiento dentro del proceso de enseñanza.

El último de los modelos, el de la reelaboración de las ideas de los estudiantes, tal como lo refiere Porlán (1993; 2017), se sustenta en una perspectiva constructivista en la que considera que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre los significados que están en la mente del que aprende y las informaciones que le llegan del exterior, lo que implica que para aprender los estudiantes tienen que establecer esas interacciones. Este modelo requiere que el estudiante esté implicado activamente en el proceso, que lo nuevo pueda interpelarlo, para que pueda comparar sus ideas iniciales con las finales, y tome conciencia de lo aprendido. Desde esta perspectiva el conocimiento es una construcción relativa que se puede reelaborar y reformular en la dinámica del aula, es un modelo en el que todos los sujetos son tomados en consideración, las ideas son objeto de debate y negociación crítica y el resultado es un conocimiento construido socialmente en el aula.

Para el análisis de las revistas, los aportes de Foucault y de Bernstein configuran un marco a partir del cual abordamos la producción académica en este formato¹⁵. Como hemos mencionado, dedicarnos al análisis profundo de las revistas no intenta tener un sentido descriptivo, sino documentar ciertos hallazgos acerca de la configuración de lo que se considera valioso enseñar en las carreras de Derecho, cuáles son los temas que se consideran importantes y se visibilizan en las revistas, y desde qué perspectiva se abordan. En el marco de nuestro interés por la enseñanza de las prácticas del derecho en la formación de grado universitario este aspecto resulta relevante. Asimismo, recurrimos a Porlán, dada su especificidad respecto del análisis de la enseñanza universitaria, y la sencillez de su clasificación acerca de las modalidades, que favorecen un primer abordaje de este problema en el marco de esta tesis.

4.1.2. La producción local sobre la enseñanza del Derecho: el caso de la revista

Academia

La revista *Academia* es una publicación sistemática de frecuencia semestral desde el año 2003, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La revista presenta estudios e investigaciones del campo local

¹⁵ Una selección de la producción académica analizada: en este caso, dos de las revistas.

e internacional, se incluyen informes de investigaciones finalizadas y en proceso, sistematizaciones de prácticas docentes y reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del derecho.

Para este trabajo tomamos los treinta números publicados desde el año 2003 hasta el 2018. Para ello, usamos como criterio de selección de artículos la presencia de las siguientes palabras en el título y/o en el abstract: enseñanza/ aula /educación /método/ escuela. Así encontramos 183 artículos que constituyen el corpus de nuestro trabajo. Hemos relevado 183 artículos. De ellos, el 33% fueron elaborados por autores del campo internacional (61 trabajos) y el resto por autores argentinos¹⁶ (122 trabajos).

Una aproximación descriptiva de los artículos analizados

En este apartado se analiza el contenido de los artículos relevados. Diferenciamos los trabajos publicados por autores extranjeros de los de los autores nacionales. Para cada uno de los casos, construimos agrupamientos temáticos en función de las áreas en las que focalizan los trabajos publicados. Esta organización construida a partir del análisis del corpus nos permitirá identificar todos los temas referidos, diferenciando los países de producción de los discursos de modo de reconocer los campos de interés: ¿las preocupaciones acerca de la enseñanza del Derecho son semejantes? ¿Hay temas frecuentes de abordaje en Argentina que no sean trabajados en el campo internacional?

A continuación, presentamos una tabla que introduce los temas abordados en los artículos relevados en función de la nacionalidad de sus autores. Comentaremos aquellos artículos que contribuyen al análisis del tema de la tesis.

Tabla 1. Sistematización de los trabajos publicados. Revista *Academia* (2003-2018)

	Temas abordados	Cantidad de Artículos
	El problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho	30 artículos publicados

¹⁶ En algunos casos, autores argentinos han publicado o participado de la escritura de más de un artículo. Estos son Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Jorge Christian Curto, Manuela González, Silvina Pezzetta, Sebastián Scioscioli y Guillermo Ruiz.

Artículos extranjeros (61 artículos)	Las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho	17 artículos publicados
	Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (I)	14 artículos publicados
Artículos nacionales (122 artículos)	Problemas epistemológicos de la enseñanza del Derecho	21 artículos publicados
	La enseñanza desde la perspectiva de un área específica del Derecho	34 artículos publicados
	Las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho	43 artículos publicados
	La enseñanza del Derecho en el contexto del plan de estudios ¹⁷	10 artículos publicados
	Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (II)	14 artículos publicados

Fuente: Elaboración propia

Los artículos de autores extranjeros

Las temáticas acerca de la enseñanza del Derecho abordadas por los autores extranjeros se organizan en torno a dos temas centrales: el problema específico de la articulación de la teoría y la práctica en la enseñanza (30 de los trabajos publicados); y las estrategias y/o métodos de enseñanza (17 de los trabajos publicados).

El problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho

En trabajos anteriores (Cappelletti, 2017) mencionamos que uno de los temas recurrentes para la enseñanza en el nivel universitario es el de la formación de competencias. En este mismo trabajo mencionamos que las investigaciones acerca de la formación de competencias recuperan -explícita o implícitamente- la tensión existente entre enseñar al derecho como un saber teórico o enseñar prácticas del ejercicio de la profesión. Esta tensión suele estar presente en la formación de diversas profesiones. Esta última está siempre presente en el marco de la enseñanza de las profesiones, aunque en el plano concreto de la enseñanza en el

¹⁷ Esta categoría se describirá más adelante en el trabajo. Las producciones analizan modificaciones la propuesta curricular de la carrera de Derecho de la UBA o a la formación de jueces y funcionarios judiciales.

nivel universitario el eje que estructura tanto la enseñanza en el aula como la definición de los espacios curriculares en los diferentes planes de estudios continúa siendo la teoría.

En el análisis de los artículos considerados esta preocupación aparece explícitamente:

...el propósito general que me anima es el de defender una enseñanza del Derecho que sea “más práctica”, partiendo del postulado de que la misión principal de dicha enseñanza, aunque no sea la única, ha de ser <la formación de buenos profesionales del Derecho> (en las múltiples profesiones jurídicas: no me refiero sólo al libre ejercicio de la abogacía). Entiendo por <más práctica> una formación <más metodológica>, que proporcione una mayor capacidad técnica, argumentativa (dar prioridad a la <formación> en habilidades y aptitudes sobre la <información> de contenidos normativos), y que así <libere al estudiante de una paralizante visión formalista del Derecho, sustituyéndola por una concepción instrumental> del medio jurídico. Esa capacidad de manejo activo de la herramienta jurídica debe <servir a fines transformadores, orientados por valores debidamente justificados desde un horizonte moral hacia el cual se puede avanzar a través del Derecho. Y nada hay más ‘práctico’ que la teoría, la buena teoría, siempre que no quede aislada” de la formación práctica sino inmersa en ella, para contribuir a esa formación más metodológica y menos formalista que produzca profesionales capaces de un manejo activo del Derecho en un sentido transformador sustentado en valores... (Lledó, 2007, p.86)

En la cita mencionada del autor español, destacamos dos cuestiones. Una, la demanda por la formación práctica, ya que, como mencionamos anteriormente, es habitual en las producciones sobre enseñanza de las profesiones la preocupación por una formación absolutamente teórica, que no forma para el ejercicio de la abogacía en su función litigante característica. Asimismo, en este párrafo en particular aparece la referencia a los valores en el trabajo profesional del abogado. Hacemos énfasis en este aspecto dado que será retomado en el final de este capítulo.

En la cita que sigue nuevamente se presenta la necesidad de “incorporar la práctica”, que, en el texto de Kennedy (2007), refiere tanto a la jurisprudencia y a los casos, como a lo que luego expresa como “politizar el aula”, considerando la toma de posición del futuro abogado respecto de sus decisiones, entendiendo que no siempre son conscientes de lo que esas decisiones implican.

...Considero que es una enorme responsabilidad enseñar teoría y práctica. A pesar de que mis alumnos me critican por no hacerlo suficientemente, creo que transmito tanto o más que mis colegas más conservadores. Si enseñara menos, me arriesgaría a perder a mis estudiantes. Necesito jurisprudencia y casos hipotéticos que cumplan con esta función, y al mismo tiempo posibiliten la consecución de mi segundo objetivo: demostrar que tales ejemplos dejan al

descubierto lagunas, conflictos y ambigüedades dentro del sistema de los principios del Derecho... (Kennedy, 2007, p. 86)

Sin pretensión de exhaustividad, mencionamos otro de los artículos, en este caso de Cazares (2012) un autor mexicano: "... es el Derecho la disciplina intelectual que más atrasada se encuentra frente a las modernas técnicas del aprendizaje..." (p. 31), entendiendo que las modernas técnicas refieren al trabajo con casos prácticos en clase, tal como se desarrolla luego en el artículo referido.

Las estrategias y/o métodos de enseñanza

Si bien en términos de este análisis agrupamos los artículos en estas dos categorías diferenciadas el problema de la articulación, y las estrategias y/o métodos de enseñanza, no podemos soslayar que las estrategias o métodos que se describen en estos artículos de algún modo "ejemplifican" o "intentan concretar" el abordaje de "lo práctico" en la enseñanza.

Para referir algunos ejemplos de lo que se plantea en estos 17 artículos, tomamos el trabajo de Witker (2007). El autor considera la clínica jurídica como una estrategia de enseñanza, superadora de la enseñanza tradicional y favorecedora de la formación de competencias propias de los abogados:

...La enseñanza clínica del Derecho emerge dentro del actual panorama educativo, como uno de los temas de total importancia para formar a los nuevos abogados que demanda la actual sociedad. No solo supone un cambio de método, sino de la concepción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los roles que juegan el docente y el alumno, de la responsabilidad de las universidades como centros formativos, etcétera. El método clínico, se enfrenta y confronta con diversos aspectos de la enseñanza tradicional, desde la concepción que del Derecho se tiene, hasta las habilidades y competencias que se desean desarrollar en los alumnos... (Witker, 2007, p. 81)

Considerando la presentación de otra estrategia, Murath (2013) aporta también otras sugerencias de acciones para la enseñanza refiriendo a una experiencia realizada en la Universidad de Los Andes, en Chile, en la formación de abogados.

...El presente trabajo pretende comentar y desarrollar sucintamente los beneficios que derivan de la implementación de una metodología de juicios simulados en las asignaturas que componen la malla curricular de las escuelas de Derecho. Dando asimismo testimonio que los actuales paradigmas de la educación superior necesitan de nuevas herramientas metodológicas que complementen y unan la teoría con la práctica... (Murath, 2013, p. 122)

Un aporte de la revista *Academia* es justamente la presentación que se realiza de experiencias en las que la enseñanza se basa en prácticas centradas en la actividad de los estudiantes (abogados en formación, de grado o posgrado) puestas en juego en diferentes casas de estudio. En cada una de las producciones se hace foco en estrategias de enseñanza

que promueven la formación en competencias profesionales del abogado, ya sea por medio de las simulaciones, la clínica jurídica, así como del análisis de casos reales o elaborados a los fines de la formación. De este modo, la agenda de la enseñanza en derecho se configura de hecho en torno a estas estrategias.

Los artículos de autores nacionales:

Como mencionamos anteriormente, los artículos elaborados por autores nacionales y que forman parte de nuestro corpus sistematizado son 122. En principio, las temáticas que abordan estos autores son semejantes a las consideradas en las producciones de los autores extranjeros. Aun así, identificamos recurrencias en los trabajos nacionales que no son abordadas en las publicaciones de autores internacionales que forman nuestro corpus.

Artículos que abordan problemas epistemológicos de la enseñanza del Derecho

Para explicitar el contenido presente en los trabajos agrupados en esta categoría, el de Alberto Leiva (2007) resulta paradigmático. Ofrece evidencias acerca de que la preocupación acerca del contenido y la forma de la enseñanza del Derecho no es nueva en Argentina. En este trabajo, el Dr. Leiva focaliza en cuestiones sobre la enseñanza que se pueden vincular con las competencias profesionales que se pretende formar a los abogados en la Facultad de Derecho (lo hace sin conceptualizarlo de este modo). Además, el autor refiere a la dificultad de definir como foco de la enseñanza la memorización de los Códigos. Resulta potente considerar cómo tanto Rodolfo Rivarola¹⁸ en 1901, o José Nicolás Matienzo¹⁹ en 1904 cuestionan esos aspectos de la enseñanza.

...En contraste con las grandes transformaciones que vivía la República (dice el autor refiriéndose hacia los años 1906) muchos juristas insistían en la enseñanza profesional. En casi todos los casos el Código Civil marcaba el punto central de todos sus intereses. El reclamo por salir del positivismo legal exegetico era tan fuerte como el arraigo que éste aún tenía en el mundo académico y en la actividad de los operadores jurídicos, pero ya se advertía su repercusión en las aulas... (Leiva, 2007, pp.104-105)

¹⁸ Rodolfo Rivarola (1857 – 1942), abogado, filósofo, profesor, juez y Presidente de la Universidad Nacional de La Plata entre 1918 y 1920

¹⁹ José Nicolás Matienzo (1960-1936), abogado, magistrado, escritor, académico, promotor de la fundación de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires.

Otra de las discusiones que Leiva describe en el artículo es la cuestión curricular de la carrera de Derecho, qué estructura debiera tener el plan de estudios en función del propósito de la formación de abogados. Y dado el cambio que se propone en la enseñanza, la inclusión de la formación de profesorado. Es un trabajo que sistematiza las discusiones acerca de la enseñanza del Derecho desde principios hasta mediados del siglo XX. No es posible soslayar en palabras propias del autor que "...hasta donde yo sé, ninguna de aquellas declaraciones que he citado más arriba, significó un cambio efectivo en la enseñanza que brindaba cada uno de los grandes maestros de esta casa..." (Leiva, 2007, p. 115).

La preocupación sobre cómo enseñar derecho y la necesidad identificada de la presencia de la formación en la práctica es recurrente en los trabajos identificados para esta categoría. Un artículo provocador es el elaborado por Tomás Marino en el año 2009, en ese entonces estudiante de la carrera de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su trabajo se tituló "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho".

...Lo que pretendo desmitificar [y por tanto refutar] es esa creencia instalada que es posible aprender algo sin verlo o saber cómo es eso de lo que se esté hablando y que —para peor— sea necesario esperar a las últimas materias de la carrera o, peor aun, a recibirse, para entrar en la "selva" (o el "pantano" como lo llama Alfredo Bullard González en este excelente trabajo) y recién allí ver aquello de lo que se hablaba en las materias de la facultad. No sólo mostrar que eso es irracional, sino penoso, triste y no supera un test de razonabilidad cuyo único parámetro es el mismo sentido común... (Marino, 2009, p. 239).

Incluimos en este apartado el texto de Beloff y Clérico que, en el año 2011, realizan un trabajo que podría considerarse como un antecedente de este mismo escrito. Las autoras analizan allí todos los trabajos publicados al momento de la revista *Academia*. Si bien el artículo analiza centralmente la constitución de un espacio para reflexionar sobre la enseñanza del Derecho, considerando a la revista como un lugar posible, uno de los aspectos señalados por las autoras resulta de importancia para este apartado. Ellas mencionan "...continuará vigente en el imaginario la hipótesis de un docente 'dictando' contenidos (por lo general, del código o del 'manual de cátedra') y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma 'memorística'". Beloff y Clérico (2011, p.173). Esta afirmación acerca de la modalidad vigente en la enseñanza y su correlato con el aprendizaje puede vincularse en una perspectiva ampliada con la tensión teoría-práctica: "...Asimismo no es un dato menor la circunstancia de que los análisis metodológicos en Derecho, en paralelo con los relacionados con la enseñanza práctica, no gozan de prestigio entre los académicos jurídicos ...". Beloff y Clérico (2011, p.173). La hipótesis acerca de lo

privilegiado y lo privilegiante vuelve a emerger, esta vez también en los trabajos escritos en la misma revista analizada.

Todos los artículos de la revista que abordan esta tensión coinciden en la necesidad del abordaje de la formación de competencias profesionales desde metodologías con impronta práctica y no de la mera transmisión de contenidos teóricos a través de la exposición. Solamente uno de los trabajos reivindica el uso de la exposición en la transmisión de conocimientos, aunque la localiza en los primeros años del grado académico. En las conclusiones, el autor menciona:

...Si bien existe una gran crítica al sistema actual signado por el <paradigma dogmático>, creemos que sigue siendo una herramienta útil en las facultades de Derecho, y que se encuentra en consonancia con los contenidos necesarios a desarrollar y las características de los cursos de los primeros años de la carrera. Sin embargo, cabe resaltar que, así como deben dictarse esos contenidos mínimos, la universidad no puede estar exenta de formar en habilidades y destrezas, en definitiva, en competencias... (Ylarri, 2012, p. 241)

Constituye un dato no menor que, aún en la defensa de la formación teórica (y dogmática, en palabras del autor, aunque no aclare en el texto referido estrictamente el sentido de lo que expresa con esa conceptualización), se incluya la necesidad de la formación práctica.

La enseñanza desde la perspectiva de un área específica del Derecho

Una de las diferencias con el foco de los artículos de los trabajos internacionales es el abordaje de la enseñanza del Derecho desde el área del campo del saber que se propone enseñar. En este apartado se reúne la mayor cantidad de artículos: treinta y cuatro de los 122 trabajos fueron elaborados refiriendo específicamente a experiencias en un campo: esto implica que un 28 % de las producciones provienen explícitamente de las llamadas didácticas específicas. Los trabajos se encuadran en las siguientes áreas: del Derecho Constitucional (5 artículos, el área más representada), Derecho Civil, Derechos Humanos, Derecho Internacional, Derecho Aeronáutico entre otros.

En un intento de mapeo de las áreas que publican trabajos en las revistas presentamos el cuadro que sigue:

Tabla 2. Trabajos de autores argentinos publicados según área de referencia

Derecho Constitucional	5
Práctica Profesional	3
Teoría del Estado	3
Teoría del Estado	3
Investigación en Derecho	3
Derecho Civil	2
Derecho Administrativo	2
Temas específicos que no mencionan a un área específica: Género	2
Temas específicos que no mencionan a un área específica: Gestión del agua	1
Derecho Aeronáutico	1
Derecho Procesal Constitucional	1
Derecho Procesal Penal	1
Derecho Internacional	1
Derechos Humanos	1
Derecho Asociativo	1
Derecho Comercial	1
Derecho Tributario	1
Derecho Político	1
Derecho de Familia	1
TOTAL	34

Fuente: Elaboración propia

Las producciones analizadas que conforman este listado fueron seleccionadas de acuerdo con un criterio metodológico ya explicitado al inicio del trabajo. Sin embargo, puede resultar valioso para el lector advertir, aún en el marco de los límites metodológicos

mencionados, cuál es la prevalencia de los campos del derecho que publican en la revista trabajos que focalizan en la enseñanza.

Un aspecto para señalar es que la información presentada no está estructurada de acuerdo con los Departamentos en los que se organiza la Facultad. La sistematización que se muestra en el cuadro puede por supuesto reorganizarse con otros criterios de agrupamiento (departamental, por áreas de enseñanza, por áreas disciplinares del Derecho, entre otras posibilidades).

Realizada esta aclaración, resulta valioso considerar que entre los trabajos presentados existe dispersión respecto de las áreas de referencia. Una hipótesis posible acerca de esta dispersión es que la escritura y la publicación se vincula más con intereses personales del profesor que escribe que con un área de referencia. Esto puede dar cuenta de que la publicación de trabajos requiere de un profesional con disposición y disponibilidad para la escritura y la publicación, además del interés por reflexionar sobre la enseñanza. En este sentido, tomamos nota de lo presentado en el trabajo de Beloff y Clérico (2011) en esta misma revista, donde las autoras refieren la poca presencia de profesores de tiempo completo como un obstáculo para la reflexión y la escritura sobre la enseñanza. Podríamos considerar que la reformulación de esta condición crearía posibilidades para la investigación y publicación de trabajos de un modo más orgánico.

Si bien en un abordaje descriptivo esto puede no resultar significativo, nos formulamos las siguientes preguntas: en Argentina las voces autorizadas para hablar de la enseñanza del Derecho ¿son los expertos en cada área? Esto nos lleva a considerar las ideas de un texto clásico de Alicia W. de Camilloni (1995) respecto de la construcción de teorías de la enseñanza. En la génesis de la elaboración de estas teorías la autora describe que es posible, al pensar en términos de una determinada clase de situaciones y procesos de enseñanza, definir problemas y descubrir fenómenos que iluminen los objetos de estudio desde una perspectiva más cercana a ellos, con mayor inmediatez temporal en relación con la acción docente y, en consecuencia, con más facilidad para efectuar un análisis en el que se puede acrecentar la consideración fina de lo peculiar de situaciones, procesos, sujetos y contenidos (Camilloni, 1995). Consistentemente con la idea de la autora mencionada las producciones locales parecen apoyarse en áreas específicas del Derecho, más que en ciertos principios posibles para todas las áreas de la enseñanza del Derecho.

Ahora bien, al analizar en profundidad los textos, los focos de abordaje se vinculan con la formación pedagógica de los profesores y el trabajo con el contenido específico del campo profesional. En estos artículos se hace referencia a alguna experiencia en las aulas acerca de la cual se reflexiona:

“...Es en tal dirección que, compartiendo mi experiencia con otros docentes, anhelo que se genere un acercamiento en punto a vivencias comunes, problemas cotidianos y posibles formas de brindarles soluciones; reflexionado sobre la clase de profesores que queremos ser y la clase de profesionales que pretendemos formar...” (Argenti, 2013, p. 160)

Esta característica de las publicaciones aquí agrupadas pone en evidencia la potencia de la reflexión sobre las propias prácticas docentes en la producción de conocimiento acerca de la enseñanza del Derecho. Estas experiencias subjetivas pueden entenderse como conocimiento situado: configuran “visiones” en las que la posición desde la cual se “mira” define las posibilidades de lectura y acción. Reflexionar sobre las prácticas, compartir estas reflexiones, los análisis que se realizan sobre lo que se hizo y lo que se “hubiera podido hacer”, o lo que hubiera hecho un profesor, u otro, contribuye a analizar críticamente la enseñanza: a no naturalizar lo que se hace en clase. Y es en ese mismo proceso que se ponen en juego rasgos de las prácticas de enseñanza que se conectan, y que se diferencian, dada su parcialidad. Conexiones porque hay lenguajes y experiencias compartidas y parciales porque todas las posiciones difieren entre sí y no se conectan a partir de su identidad sino de la tensión entre semejanza y diferencia entre ellas (Anijovich y Cappelletti, 2011).

La enseñanza del Derecho en el contexto de los planes de estudios

Seis (6) de los trabajos publicados, analizan cuestiones curriculares referentes a planes de estudios. Estos trabajos publicados en la revista *Academia* no necesariamente asumen la forma de artículo académico, y tratan modificaciones recientes en normativas curriculares ligadas a la formación en Derecho de la Universidad de Buenos Aires, o a la formación de jueces y funcionarios judiciales.

De este modo, la revista se convierte en un canal de comunicación de cuestiones vinculadas menos con la producción académica, y más con las cuestiones de procesos y procedimientos que regulan la enseñanza bien en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, o bien en el desarrollo de la profesión.

Es así como cuatro (4) de los trabajos presentan el análisis de algunos aspectos de la enseñanza del Derecho, considerando un procedimiento de evaluación de la docencia en esa casa de estudios durante los años 2003-2004. Entendemos que resulta relevante que parte de la agenda de la revista de enseñanza del derecho comunique entre sus temas la evaluación realizada: muestra el interés institucional, —asumimos que, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y en particular de los editores de la revista—, acerca de los procesos de enseñanza que ponen en juego los profesores con los estudiantes.

El trabajo muestra que se consulta (entre otros aspectos) las metodologías utilizadas por los profesores. Las mencionadas en el instrumento de recolección de datos utilizado fueron: exposición, trabajo en grupos, clase magistral, simulación, análisis de fallos jurídicos, y análisis y resolución de casos. ¿Por qué se mencionan estas metodologías? Una de las respuestas posibles es que ese listado de algún modo define el universo posible e imaginable para la enseñanza del Derecho. ¿Son las estrategias privilegiadas en el marco de esa casa de estudios? La descripción específica de cómo abordan estos temas los artículos mencionados será desarrollada más adelante.

Artículos que abordan temas ligados a las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho

Una primera característica distintiva de los 43 (cuarenta y tres) trabajos que se incluyen en esta categorización es que en sus desarrollos mencionan contrastes con las estrategias expositivas. Para justificar su valor para la enseñanza, hacen referencia explícita a aquello que debe limitarse y conceder un espacio para que las prácticas de enseñanza que puedan proponerse para la formación de abogados tiendan a promover un perfil ligado a la profesión que van a ejercer, lo que resulta valioso en términos de nuestra investigación acerca de cómo se enseñan las prácticas, específicamente la del derecho.

La segunda característica, es que solamente tres de estos trabajos refieren específicamente el método de casos. Por supuesto, el uso de casos en la enseñanza está presente en otros artículos en el marco de áreas específicas del Derecho. Analizamos en este sub-apartado solamente aquellos que pueden leerse desde una perspectiva generalista, en el sentido que los aportes que realizan no están presentados por los autores con el foco específico de una asignatura.

Una autora recurrente en la revista hace una apreciación fundante para el trabajo sobre el método de casos: ¿a qué método de casos nos referimos? Allí presenta ideas acerca de la estrategia de casos en el marco de la enseñanza del derecho potentes y reveladoras.

La primera, es que el uso de casos en la enseñanza como estrategia irrumpe en un contexto de cambio curricular de la Facultad de Derecho, en el año 1985. Menciona que aún muchos años después de la Reforma, aún no existe un uso habitual de la estrategia y refiere que para cambiar la enseñanza hace falta además del cambio de plan de estudios, capacitación docente y elaboración de materiales de enseñanza (Clérico, 2004). La segunda idea para considerar es que existen dos variantes del método de casos: el análisis de fallos jurídicos, y el análisis de casos hipotéticos que requieren ser elaborados como recurso para la enseñanza.

Es posible relacionar este trabajo con otra publicación de la revista, de un autor clásico: Werner Goldschmidt (2004). En el artículo, publicado por primera vez en 1971, el autor analiza el valor del uso de casos en la enseñanza y alerta acerca de las dificultades o posibles errores en su utilización en las clases. Hacia el final del trabajo señala la complementariedad necesaria de abordajes teóricos y prácticos.

Otro trabajo relevante en relación con el método de casos es el análisis realizado por Garay (2009) acerca de la enseñanza del caso "Murbury vs. Madison". El artículo analiza la complejidad y multiperspectividad que pone de manifiesto la enseñanza de un caso, cómo un análisis profundo de un caso permite develar la construcción política de un contexto histórico, y cómo un caso de otro país puede constituir un analizador posible de nuestro propio contexto.

Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho (II)

En esta categoría intentamos poner de relevancia aquellos temas emergentes que dan cuenta de reflexiones y propuestas en el marco de la enseñanza del Derecho. Entre ellos mencionamos:

- El valor de las nuevas tecnologías y su utilización en el aula.
- El vínculo entre literatura y Derecho.
- El vínculo entre cine y Derecho.
- El problema de la escritura.

Las temáticas mencionadas cobran relevancia en las producciones de la revista y documentan experiencias realizadas. En todos los casos, el foco de los trabajos está puesto de manera explícita en cómo favorecer la comprensión de los estudiantes de Derecho. Se hace hincapié en los recursos que se utilizan en clase (textos literarios, películas) como eje de la enseñanza: son trabajos donde el contenido específico del Derecho se “piensa” no exclusivamente desde el lugar de la transmisión. En cambio, exploran cómo trabajar con tecnologías o de qué modo el uso de recursos menos presentes en las aulas (como las películas o textos literarios mencionadas precedentemente) puede promover mejores comprensiones en los estudiantes.

Resulta significativa la cantidad de trabajos que proponen la reflexión sobre la enseñanza de la escritura en la formación de abogados, tanto para el desempeño profesional como operadores jurídicos como en el marco de la investigación en derecho.

En relación con la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho, tema al que nos referimos anteriormente, si tuviéramos la intención de diferenciar trabajos nacionales que abordan este problema de aquellos que no lo abordan, no podríamos hacerlo. La totalidad de los trabajos implícita y explícitamente refieren a este problema ligado al campo de la enseñanza en las aulas. Los trabajos recuperan producciones que narran y construyen experiencias resolviendo problemas específicos de la enseñanza, en ocasiones con prácticas que consideran novedosas, en ocasiones con un giro reflexivo sobre prácticas tradicionales hegemónicas como la clase magistral y la estrategia de enseñanza expositiva. Esta característica de la ligazón de la tensión teoría-práctica en el lugar específico de las aulas resulta potente: los profesionales argentinos que escriben en la revista *Academia* reflexionan acerca de los problemas específicos del aula.

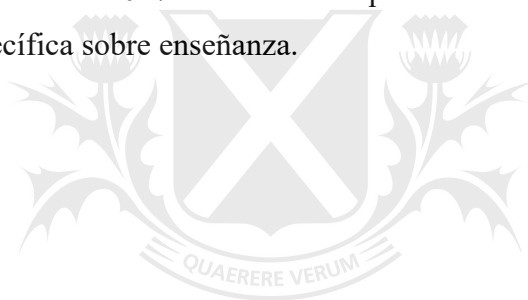
4.1.3. La producción local sobre la enseñanza del Derecho: el caso de la revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP)

La revista *Anales* es una publicación sistemática de frecuencia anual de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). *Anales* se publica desde el año 1926 (con algunas interrupciones) y en forma continua desde 2004. La revista presenta estudios e investigaciones del campo local e internacional, se incluyen informes de investigaciones

finalizadas y en proceso, sistematizaciones de prácticas docentes y reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del derecho.

Para este trabajo tomamos los cuarenta y ocho números publicados desde el año 2010 hasta el 2018, con los mismos criterios de selección que para la revista *Academia*. Así, encontramos 24 artículos que constituyen el corpus de nuestro trabajo.

La sistematización y análisis de los artículos publicados en la revista *Anales* revisten interés en el campo de nuestra investigación dado que se trata de la construcción del discurso acerca de la enseñanza del Derecho, tal como mencionamos anteriormente. De 393 artículos que se han publicado en el transcurso de esos años, tan solo un 6,11% (24) están directamente vinculados a la enseñanza. Por otro lado, resulta relevante destacar que, de los 24 artículos de Enseñanza del Derecho, un 70,83% (17) pertenecen a un Número Extraordinario (especial de enseñanza) que se realizó en 2017. Cabe señalar que la revista *Anales* sistematiza temas de derecho, y no es específica sobre enseñanza.



Universidad de
San Andrés

Una aproximación descriptiva de los artículos analizados

En este apartado se analiza el contenido de los artículos relevados. A continuación, presentamos una tabla que introduce los temas abordados en los artículos relevados. Resulta pertinente aclarar que dos de los artículos pertenecen a más de una categoría, de modo que, en esta tabla, fueron contados una vez por cada dimensión. Si bien muchos tópicos están interrelacionados en todos los textos, los artículos de Gajate (2017) y Salanueva (2017), respectivamente, hacen referencia explícita y dan un tratado especial a dos de ellos. En el primer caso, hay una sección muy clara para el problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza y otra para la enseñanza en el contexto del plan de estudios. En el segundo, se trata una modalidad específica, como lo es la educación a distancia, que sirve para resolver determinados problemas metodológicos y que, a su vez, amplía la agenda de la enseñanza del derecho por su visión original.

Tabla 3. Sistematización de los trabajos publicados. Revista Anales (2010-2018)

Temas	Cantidad de artículos
El problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho	6 artículos publicados
Las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho	3 artículos publicados
Enseñanza y evaluación	2 artículos publicados
La enseñanza del Derecho en el contexto del plan de estudios	4 artículos publicados
La enseñanza desde un área específica del Derecho	5 artículos publicados
Problemas epistemológicos en la enseñanza del Derecho	1 artículos publicados
Miradas que amplifican la agenda de la enseñanza del Derecho	4 artículos publicados

Fuente: Elaboración propia

El problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del derecho

Como en el caso de la revista *Academia*, aparece la tensión existente entre enseñar la teoría del derecho o enseñar prácticas del ejercicio de la profesión. En la revista *Anales*, esta preocupación se evidencia especialmente en algunos autores que sostienen que la enseñanza práctica del derecho (EPD) “...debería formar parte de cualquier agenda seria de futuros diseños de programas institucionales” (Aga, 2017, p. 399). En este punto, es relevante preguntarse por las concepciones acerca de la relación entre la teoría y la práctica que se ponen en juego en el análisis académico. Con base en los artículos analizados, es posible distinguir tres acepciones de lo que es la EPD: (1) lo vinculado a lidiar con los vericuetos de la burocracia estatal (2) la puesta en práctica de competencias más relacionadas a la argumentación (simulaciones, reglas de la evidencia, clínicas para el seguimiento de casos reales, etc.) (3) la inclusión de la coyuntura (las concepciones políticas más actuales, ideologías, los problemas argentinos en el *enforcement* de la ley, problemas éticos, etc.).

En cuanto a la primera acepción, Frustagli (2017) menciona la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, donde se generaron instancias de formación práctica que atraviesan directa y transversalmente toda la carrera. Allí, se creó un taller de acceso a la información jurídica; información que, en muchos casos, sostiene, “se presenta diversa, dispersa, específica y muchas veces oscura” (p. 268).

Por otro lado, un acuerdo generalizado entre los autores es la necesidad de trascender la concepción enciclopedista y catedrática, la predominancia de exámenes memorísticos y las interpretaciones positivistas de la ley que no dan lugar al pensamiento crítico y a la aceptación de la indeterminación, lagunas, contradicciones, ideología y subjetividad (Aga, 2017; Gajate, 2017; Marull, 2017; Reza, 2017). En este sentido, Gajate (2017) realiza dos aportes a considerar. En su texto, explica que “las reglas para transferir el ‘saber hacer profesional’ han sido marcadas por la experiencia exitosa de quien ha enseñado” (p. 189). De este modo, en muchos casos, el prestigio del profesor se tomaría como “suficiente” para dar las herramientas formativas necesarias. Para el autor la EPD exige una problematización más compleja que conduzca a prácticas de enseñanza que trasciendan la mera explicación teórica. En la misma línea, sostiene la necesidad de que exista una instancia de metacognición en que los estudiantes aprendan a teorizar sobre la práctica. Es decir, aprendan a evaluar la práctica competente, a diseñar, a reflexionar sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, a analizar casos o zonas indeterminadas de la práctica.

Otro patrón común a los artículos analizados (Frustagli, 2017; Marull, 2017; Puig, 2017), es la reiteración de la importancia de la formación en valores como parte del trabajo profesional del abogado. Se hace referencia a dos cuestiones específicas: La primera tiene que ver con la ética del abogado y los límites de su ideología particular. La segunda, menos cuestionada por los autores, alude a valores propios de la democracia, como la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad.

Las estrategias y/o métodos de enseñanza del Derecho

Los trabajos sistematizados en esta sección presentan principios para el trabajo en las aulas. Para referir algunos ejemplos de lo que se plantea en estos tres artículos, tomamos el trabajo de Peñalva (2017), que recomienda especialmente el método de problemas, en contraposición al método de casos. Según el autor en el método de problemas: “no hay una solución única, prevista, preestablecida o reconocible” (p. 169). Esta estrategia comprende el tratamiento de un caso, real o ficticio, en el que se analizan variantes, se buscan argumentos, etc. Así, apunta a abordar cuestiones de lógica formal, las diversas formas de los desacuerdos, la tónica y la retórica, el discurso natural, sin dejar de lado los procesos y criterios que llevan a tomar una decisión determinada. En el camino se presentan dilemas y se pone en evidencia la conveniencia o procedencia de una proposición o de cierta tesis. Esto supone un proceso metacognitivo, dado que exige aislar e identificar los principios jurídicos y doctrinas legales, explícitos o implícitos, que habrían dado sustento a la decisión.

Por otro lado, Lazzatti (2017), menciona otros ejemplos de estrategias y aportes al entendimiento de la EPD. En este sentido, sostiene la importancia de fundamentarlas a partir de las neurociencias para “visibilizar algunas de las bondades que presenta el estudio del funcionamiento cerebral (...) para luego reflexionar sobre las prácticas docentes más usuales y otras que aparecen como marcadamente disruptivas...” (pp. 375-376). Asimismo, argumenta que es relevante incluir la gamificación en la enseñanza del derecho. No obstante, las justificaciones parecieran carecer de complejidad en vínculo con las particularidades de la disciplina.

En cada una de las producciones se hace foco en estrategias de enseñanza que promueven actividades centradas en el alumno. De este modo, la agenda de la enseñanza en Derecho se configura de hecho en torno a estas estrategias.

Enseñanza y evaluación

Si bien en esta sección hay tan solo dos textos dedicados particularmente a la evaluación, es recurrente la temática en muchos de los artículos de la revista. En esta línea, ambos textos estiman que la evaluación merece un tratamiento especial, debido a que cumple un rol central en el proceso de aprendizaje – ya sea diagnosticándolo, potenciándolo, o restringiéndolo –.

Por un lado, Lazzatti (2018) sostiene la importancia de que las evaluaciones sean menos memorísticas. Destaca y explica la relevancia de incluir exámenes a carpeta abierta, que dan lugar a una experimentación más similar a la que los estudiantes se encontrarán en su vida profesional y que en muchos casos tiene más sentido en relación con la forma en que se enseñó. En esta línea de argumentación, afirma que memorizar tantas leyes, decretos y resoluciones, que en cualquier momento pueden quedar obsoletas, no forma parte de las competencias de la experiencia jurídica. A modo de ejemplificación, afirma:

“...en la asignatura de la cual soy docente, Derecho Comercial II, en una evaluación tradicional, puedo realizar una pregunta cerrada del tenor de: enuncie y defina ¿cuál es el presupuesto objetivo de apertura del concurso? O puedo presentar un caso al estudiante y decirle que resuelva si corresponde o no la apertura del concurso y dar lugar a la posibilidad de generar producciones creativas y originales” (Lazzatti, 2018, p. 1040).

Por otro lado, el texto de Puig (2017) propone lineamientos para la enseñanza y evaluación de la traducción jurídica en la carrera de Traductorado Público. Primero, señala que la enseñanza de la traducción se vuelve fundamental a la hora de desarrollar la comprensión lectora, posibilitar la aplicación del análisis correspondiente en cada caso y habilitar a resolver problemas que no son meramente lingüísticos. Asimismo, realiza un recorrido por las dificultades lingüísticas y conceptuales según los diferentes sistemas jurídicos.

Al igual que con las estrategias de enseñanza, y en consonancia con el documento de Lazzatti (2018), arriba a la conclusión de que la evaluación debería servir para “descubrir y fomentar las potencialidades del alumno” (p. 900). En el caso particular de la traducción, el autor fundamenta cómo los problemas esenciales de significado, en interacción con los distintos objetivos legales, requieren especialmente de complejas habilidades lógicas y de interpretación que son favorecidas si se contemplan las particularidades de los alumnos en los procesos de evaluación. En ambos textos, explícita o implícitamente, se hace hincapié en la evaluación y consideración de los procesos y razonamientos que subyacen a la lógica de los alumnos, dado que las divergencias creativas de cada estudiante son fundamentales para la resolución de casos y el trabajo profesional con la legislación.

Cabe señalar que no se identificaron investigaciones empíricas sobre la evaluación en el campo del derecho²⁰.

La enseñanza del Derecho en el contexto del plan de estudios

Esta sección, en la mayoría de los casos, hace referencia a un cambio en el plan de estudios de la UNLP, impulsado en el año 2013. Un precedente que justifica la necesidad de actualización es el artículo de Bibolini (2012) que en ese año argumentaba su obsolescencia, en gran medida por la dificultad para dar respuesta a las problemáticas teórico-prácticas mencionadas con antelación. Ahora bien, a la hora de definir contenidos y las modalidades de enseñanza Bibolini (2012) califica imprescindibles en cualquier Plan de Estudios el método de casos (o problemas), pasantías de calidad, escenarios modernos y trabajo en grupo. Además, da pautas para abrir algunos debates sobre la enseñanza menos frecuentes, tales como la carencia de prácticas interdisciplinarias, la necesidad de enseñar competencias de negociación, dar un rudimento de psicología para tratar con clientes y talleres de lenguaje corporal.

Otro foco de análisis es el de Gajate (2017) que advierte una tendencia general hacia la instrumentalización de los saberes en las facultades de Derecho, aunque aclara que esto se da en menor medida en las universidades nacionales. Según la autora, los planes de estudio tienden cada vez más a concentrarse en las áreas del Derecho Privado “reduciendo notablemente el espacio del Derecho Público y prácticamente eliminando a las ciencias sociales” (p. 197). La fundamentación de esa tendencia sería la supuesta necesidad de que el abogado conozca el Derecho que efectivamente va a practicar.

Aquí se abre una brecha relevante entre los conocimientos y las competencias consideradas más útiles, versus la formación de un profesional con determinados conocimientos generales, valores y habilidades de pensamiento crítico. Un ejemplo en la misma línea, lo aporta Gajate (2017) en relación con una concepción de lo que es la “enseñanza teórica”. Según la autora, en algunos casos existe una grieta entre el interés de los alumnos y las cuestiones que los profesores-investigadores consideran más trascendentales. En este sentido, los estudiantes demandan instrucción en soluciones

²⁰ En este momento, codirijo un proyecto de investigación UBACyT 20120160100011BA “Modos de evaluar prácticas profesionales. El caso de las prácticas profesionales en la Facultad de Derecho”, que hace foco en este tema.

pragmáticas que les van a exigir cuando se reciban y los docentes se sienten atados por las exigencias de la EPD de los planes. La autora refiere a que los profesores quieren hacer hincapié en actividades de una mayor exigencia cognitiva pero que no refieren a habilidades tan visiblemente prácticas, sino a lo que podría ser una “forma de pensamiento crítico”. En palabras de Maebe (2000), una mala interpretación de lo que es la EPD, o una visión demasiado instrumentalista, puede conducir a planes de estudio que descuiden la performance científica o intelectual de la disciplina; lo cual tiene implicancias prácticas.

La enseñanza desde un área específica del Derecho

Este apartado hace referencia al abordaje de la enseñanza del derecho desde el área del campo del saber que se propone enseñar. Luego de la temática sobre las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza del derecho, esta es la dimensión con más producciones. Más específicamente, un 20,83% (cinco artículos) del total provienen explícitamente de las llamadas didácticas específicas. Los trabajos se encuadran en las siguientes áreas: Derecho Romano, Introducción al Derecho, Metodología de la Investigación en Derecho y Sociología del Derecho.

Resulta valioso considerar que entre los trabajos presentados existe dispersión respecto de las áreas de referencia, del mismo modo que presentamos para la revista *Academia*. En los textos, los focos de abordaje se vinculan con la formación pedagógica de los profesores y el trabajo con el contenido específico del campo profesional de referencia. En esta dirección, Salanueva (2011) argumenta que algunos problemas de la enseñanza de la metodología en las Facultades de Derecho en la Argentina se reflejan en las investigaciones y repercuten en la falta de reflexión sobre cómo investigar en una disciplina donde parte de su objeto de estudio es de carácter prescriptivo. En gran medida, tales problemas se deben a no atender que la formación jurídica exige hoy: “...un cúmulo de nuevos conocimientos sociales y formas específicas de abordarlos” (Salanueva, 2011, p. 315).

A esto mismo refiere Pettoruti (2017) cuando advierte que no es pedagogo pero que para su análisis recupera algunas reflexiones enriquecedoras de su práctica, dado que se ha formado “como la mayoría de los antiguos profesores de las facultades de derecho: con maestros de una disciplina específica, con esfuerzo personal, con vocación y con la permanente disposición de incorporación de nuevas perspectivas” (Pettoruti, 2017, p. 73).

Como mencionamos anteriormente, esta característica de las publicaciones aquí agrupadas pone en evidencia la potencia de la reflexión sobre las propias prácticas docentes en la producción de conocimiento acerca de la enseñanza del Derecho. Nuevamente, como para el caso específico de la revista *Academia*, se trata de considerar el conocimiento situado en torno de la enseñanza.

4.1.4. Para cerrar: Los aportes de este recorrido al análisis de la enseñanza del derecho en Argentina

En el marco de nuestro interés por analizar la enseñanza del Derecho, hemos buceado al interior de la revista *Academia*, y de la revista *Anales* considerando aquello que documentan, que se hace presente en el campo, identificando los rasgos que permiten caracterizar de modo incipiente los temas abordados respecto de la enseñanza del derecho.

En primer lugar, los aspectos que abordan los autores internacionales convocados en esta publicación se organizan alrededor de dos grandes temas: el problema específico de la articulación de la teoría y la práctica en la enseñanza y las estrategias y/o métodos de enseñanza. Si al decir de Foucault, el discurso “crea” sentidos que tienen efecto de verdad, el discurso que reflejan las revistas analizadas en este aspecto es contundente. No quedarían dudas acerca de la pertinencia y de la centralidad de referir a estos problemas cuando hablamos de enseñanza del Derecho en el marco del universo considerado para esta tesis.

En segundo lugar, identificar los rasgos de la enseñanza del Derecho en el campo nacional reviste una descripción con límites más difusos, con mayor dispersión en sus temáticas. Esto podría estar dando cuenta de la diversidad de preocupaciones acerca de la enseñanza del Derecho, aunque al mismo tiempo también evidencia variedad de autores interesados por el tema que escriben desde sus propias áreas del Derecho. Esta cuestión, está vinculada con tensiones ya abordadas en la literatura didáctica, centralmente en los aportes acerca de las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas (Camilloni 1995; 2007). Este rasgo identificado (la dispersión) nos lleva a preguntarnos: ¿es posible dialogar sobre los problemas comunes a todos respecto de la enseñanza? ¿Cuál es la implicancia de hacerlo y de no hacerlo? Aún considerando las condiciones de producción de los trabajos (profesionales que no siempre son profesores a tiempo completo, y que aún así se proponen la reflexión y la escritura) la “frontera de las áreas temáticas” puede ser producto

de la clasificación fuerte en términos de Bernstein (1989). Hemos mencionado la clasificación en términos de Bernstein evidencia las relaciones (y la diferenciación) entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están aislados unos de otros por fuertes límites que dan cuenta de la división del trabajo del conocimiento educativo e impacta en cada espacio curricular (asignatura). Si la clasificación es fuerte los contenidos no pueden ser discutidos, y de algún modo, esto favorece la configuración de identidades específicas de profesores (y de alumnos) con sentido claro de pertenencia a ese colectivo. Además, las identidades que se construyen lo hacen en una organización vertical. Si bien no es objetivo de esta tesis indagar este aspecto en particular, la producción académica ligada a cada área del derecho podría estar dando cuenta de esta situación. Nuevamente, -y aun advirtiendo que se escapa de nuestro objeto de estudio, dado que no nos estamos refiriendo a las observaciones de las clases- nos preguntamos si es esta una característica propia del área del derecho, o del nivel superior en general. Es decir, la enseñanza de cada asignatura se configura en torno a la idea del límite propio y de la centralidad de esa asignatura -rama del derecho-. El énfasis estaría puesto en la presentación de esa disciplina específica y de sus límites, en la diferenciación. Sin embargo, el ejercicio del derecho implica relaciones y cruces, y complejidades propias del mundo real, donde valerse de una mirada diafragmática puede simplificar la realidad. Además, considerando el aspecto señalado por Bernstein (1989) acerca de la configuración de identidades profesionales a partir de una clasificación fuerte entre asignaturas, dificulta el diálogo y la colaboración entre profesores de asignaturas diversas. Estas características, en instituciones de nivel superior como la analizada, donde no se generan condiciones sistemáticas de trabajo colaborativo, toman aún más valor.

Continuando específicamente con el análisis de las producciones nacionales, no podemos dejar de mencionar el diagnóstico realizado por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho Nacionales en conjunto con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación y Deportes (durante los años 2015-2016). En ese marco se identifican aspectos para la mejora en la enseñanza del Derecho. Estos se vinculan con un cambio necesario en 1) el perfil profesional de los docentes, haciendo foco en la articulación entre saberes teóricos y prácticos en las clases, el favorecimiento de aprendizajes significativos no memorísticos, y el uso de nuevas tecnologías; 2) los cambios curriculares, con especial referencia en las estrategias de enseñanza, que debieran favorecer la enseñanza de la complejidad y el abordaje a través de análisis de casos, simulaciones, y práctica profesional; y 3) la ética y práctica profesional, atendiendo a que la formación práctica

debiera darse al interior de todas las asignaturas (y no solamente en el ciclo curricular de la “práctica”) y *haciendo énfasis en que el ethos profesional que se forme tenga especial vinculación con los ideales de la democracia constitucional* (las cursivas son nuestras)²¹. De algún modo, los artículos relevados dan cuenta de las preocupaciones que aquí se documentan.

Un aspecto para señalar es que la revista *Academia* comienza a publicarse en el año 2003, y que el documento elaborado en 2016 y 2017 casi coincide con las configuraciones temáticas de la revista. En este sentido, la revista parece formar parte de la construcción de ese discurso sobre la mejora. Otra consideración especial para señalar es el resaltado en cursivas del párrafo anterior. Esta preocupación identificada acerca del ethos profesional del abogado no aparece con fuerza en las producciones nacionales, a excepción del trabajo de Böhmer (2003, primer número de la revista *Academia*). En este artículo el autor propone que la concepción de la enseñanza del Derecho 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.

...Los métodos de enseñanza siempre dependerán de una particular concepción de lo normativo, de la profesión y del diagnóstico social. La aspiración del presente trabajo consiste en afirmar que ésta o cualquier otra propuesta de modificación de los métodos de enseñanza de lo jurídico no puede ser ajena a cierto diagnóstico de lo que sucede en la sociedad, sus fallas, y de alguna sugerencia para solucionarlas. Nuestra profesión es única en su inmediata responsabilidad social, y la historia argentina lo relata de manera trágica a quien quiera oírlo. Las excusas que nos dábamos para eludir esa responsabilidad ya no sirven, y sólo queda el cinismo o asumirla sin beneficio de inventario... (Böhmer, 2003, p. 34)

Desde esta perspectiva la presencia débil de deliberación en las aulas, la transmisión directa como estrategia privilegiada, se transforma en un requisito exigido por el sistema, no es una falla curricular de las facultades ni una deficiencia pedagógica de los docentes.

Por último, es posible analizar las producciones desde el campo más amplio de la enseñanza. Si tomamos la categorización de Porlán (2017) en relación con los modelos de enseñanza, los trabajos de la revista sistematizados en este documento ofrecen indicios para cuestionar prácticas de enseñanza exclusivamente ofrecidas en el marco del primero de los modelos, el modelo basado en la transmisión. Este cuestionamiento al modelo se apoya en lo que se describe como una realidad presente, actual y hegemónica en las aulas de las

²¹ Puede ampliarse con la lectura del documento *Lineamientos para la mejora de la formación del profesional en Derecho en el marco de las reformas legislativas nacionales*. Disponible en: <http://archivo2016.justicia2020.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Documento-Lineamientos-Final.pdf>

facultades de Derecho, que es la prevalencia de la modalidad expositiva en las clases. Además, en los artículos publicados se torna evidente que la preocupación por desnaturalizar la clase expositiva y promover estrategias que promuevan la formación de la práctica profesional de los abogados data de principios de 1900. Asimismo, se han referido trabajos que abordan la perspectiva de los saberes de la práctica, considerando ideas que pueden leerse en el marco de los aportes de Porlán (2017): correspondientes al modelo basado en la teoría y su aplicación a la práctica como modo exclusivo de abordaje. Surge entonces la pregunta, inevitable: ¿Por qué es tan difícil el cambio? ¿Se trata solamente de la formación docente? ¿O debemos detenernos en los aportes de Böhmer? De ser así ¿cómo superar la hegemonía del modelo de la transmisión y de la práctica desde una perspectiva exclusivamente aplicacionista respecto de la práctica? Si es posible enseñar derecho desde una modalidad en donde el análisis reflexivo y colaborativo de las prácticas forme parte de la cotidianeidad de la enseñanza, donde se posibilite el diálogo y la reelaboración de las ideas de los estudiantes -tal el planteo de Porlán (2017) respecto de los modelos de enseñanza universitaria, ¿cómo promover esas miradas y prácticas de enseñanza?

Cuando comenzamos la indagación sobre las publicaciones de las revistas una de las preocupaciones eran las vacancias posibles sobre algunos temas o problemas de la enseñanza. Una de las vacancias que identificamos es la de publicaciones acerca de la enseñanza de la investigación en Derecho, que aparece poco representada. Si uno de los propósitos de la formación de profesionales del Derecho es la investigación, creemos que sería deseable que aparezca con mayor presencia en las publicaciones. La otra vacancia ya mencionada es la referencia a la enseñanza de una perspectiva ética en la formación de abogados. En la revista *Anales* esta perspectiva aparece en algunos artículos. Esta vacancia en particular puede evidenciar diferentes conceptualizaciones que exceden este trabajo, pero que queremos visibilizar. Las consideraciones éticas de cada profesión se enseñan aún sin que se lo proponga explícitamente. Se enseñan en el modelamiento que los profesores realizan en sus clases, en los modos de participación y en las actividades que se ofrecen, en los modos en los que el saber se propone para ser enseñado. No estamos refiriéndonos aquí a la presencia o ausencia de trabajos que tengan la expresión “enseñanza de la ética” en su título, sino a aquellos que refieran a la problematización de los abordajes y decisiones que en el marco de la enseñanza del Derecho, se hacen presente en las aulas.

Por último, y retomando la idea de que las revistas *Academia* y *Anales* puedan hacer visible un discurso con efectos de verdad acerca de la enseñanza del derecho, no podemos

dejar de mencionar (y celebrar) la oportunidad que la revista ofrece para la reflexión acerca de la enseñanza.

Una vez desarrollado este estado de la cuestión, el capítulo que sigue presenta el marco teórico a partir del que se definen los objetivos de esta tesis.



Universidad de
San Andrés

5. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta la conceptualización acerca de la enseñanza y el problema de la formación de profesionales desde diversos aportes teóricos que serán el marco para el análisis del problema de investigación.

5.1. Sobre la enseñanza

Este apartado consolida, en forma acotada, la perspectiva teórica desde la cual se aborda el análisis de la enseñanza. Para comenzar cabe señalar que es relevante referir que los procesos formativos se centran en la enseñanza, y que la enseñanza tiene como característica fundamental la intencionalidad de la acción. En el marco de la universidad, el ciclo de una carrera se propone enseñar aquello que se define como necesario para que los estudiantes egresen como profesionales competentes en sus áreas. Hirst (1977) plantea “que la actividad de enseñanza es la actividad de una persona, A (el maestro), cuya intención es dar lugar a una actividad (aprendizaje), de parte de una persona, B (el alumno), cuya intención es lograr un estado final (por ejemplo, el saber, el apreciar) cuyo objeto es X (por ejemplo, una creencia, una actitud, una destreza)” (p. 311). La enseñanza no garantiza el aprendizaje, pero va en su búsqueda. Existe una relación de dependencia ontológica entre la enseñanza y el aprendizaje, y no de causalidad. Según Fenstermacher (1989) la enseñanza va en busca del aprendizaje, pero no lo causa ni lo garantiza. El aprendizaje implica tareas del estudiante, no es un efecto que sigue de la enseñanza como causa.

Para analizar la enseñanza en tanto proceso intencional, resulta pertinente considerar las anticipaciones que los profesores realizan a la hora de diseñar una clase, una secuencia de ellas, o la asignatura misma. En este sentido, destacamos el aporte de Stenhouse:

“Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del currículo. Yo prefiero el término de ‘estrategia de enseñanza’ al de ‘método de enseñanza’, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. ‘Estrategia de enseñanza’ parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.” (Stenhouse, 1999, pp. 53-54)

En el marco de este trabajo se realiza el análisis de las estrategias de enseñanza que se ponen en juego en las clases. Cabe anticipar que cuando se consideran las estrategias para enseñar una práctica profesional en las clases universitarias, generalmente se mencionan el estudio de casos²², estudios o trabajos con propósitos de intervención en un ambiente externo al espacio formativo (pueden mencionarse las pasantías y las residencias, por ejemplo), grupos de estudio, tutorías, seminarios, ateneos, etc. En cambio, si referimos específicamente a lo que sucede en el aula referiremos al concepto de “tarea académica” (Doyle, 1995). La tarea académica es considerada por Doyle como marcos de referencia centrales que organizan los ambientes de la clase. *Tarea* se usa para referirse a la manera en que el trabajo de los estudiantes es organizado o estructurado en una clase. Analíticamente, la tarea tiene tres componentes:

- 1- un fin o una meta para lograr
- 2- un espacio problemático o un conjunto de condiciones y recursos (tales como información y herramientas)
- 3- las operaciones (pensamientos y acciones) involucradas en el ensamble y uso de los recursos para llegar a los objetivos.

Las metas están usualmente arraigadas en un producto – tales como las respuestas a un ejercicio o a preguntas de examen, o un ensayo original – que debe ser generado para completar una consigna. No siempre los profesores especifican claramente la operación mediante la cual los estudiantes tienen que realizar sus trabajos y a veces es difícil comunicarla. Además, los estudiantes a menudo eluden las demandas de la tarea o generan sus propias estrategias para conseguir que el trabajo se realice.

Las tareas organizan la cognición de los estudiantes. Proveen instrucciones situacionales para pensar y actuar con respecto al currículum, y los estudiantes aprenden la información y los procesos que ellos utilizan para realizar las tareas que encuentran.

“Los estudiantes experimentan el currículum en tanto se encuentra atravesando las tareas que les pidieron que lleven a cabo (...) Para capturar el currículum en uso, entonces, uno debe describir no sólo la información presentada a los estudiantes sino también las tareas planteadas en relación con esa información” (Doyle, 1995, p. 8).

²² Terhart (1987) explica que “es preciso aprender en casos típicos como en casos especiales (...) con la esperanza de iniciar así una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de esta competencia transferencial, ejercitada en el “caso concreto” a otras (...) situaciones profesionales problemáticas del futuro” (p. 156).

La enseñanza como empresa práctica se resuelve a partir de un conjunto de estrategias de enseñanza que constituyen propuestas integrales con propósitos específicos, poseen su propia fundamentación, una secuencia propia de actividades o tareas académicas, una forma particular de intervención del docente y una estructuración definida de la clase.

Compartimos la perspectiva acerca de que el conocimiento se construye y que se puede llegar a él a través de distintos caminos y no necesariamente las mismas estrategias, y mucho menos aún, a partir de determinados estímulos. En este marco, la idea de que la repetición y la ejercitación es la única alternativa de enseñanza no resulta privilegiada. Sostenemos como propone Camilloni (2014) una posición acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la que quienes enseñan en la universidad tienen que resolver problemas nuevos en relación con las condiciones de transformación en las que se realizan las prácticas docentes: contenidos numerosos, variados y complejos, estudiantes heterogéneos y teorías pedagógicas con orientaciones complejas de llevar a la práctica. Valoramos los enfoques de la enseñanza en los que se propone a los estudiantes que exploren sus ideas previas, las compartan, las reelaboren en diálogo con los saberes disciplinares disponibles. Por supuesto, en el marco de la complejidad que implica un currículo universitario sujeto, necesariamente, a procesos muy dinámicos de actualización que conducen a una exigencia de reprogramación de programas de contenidos y métodos de enseñanza y evaluación.

De modo general, pero aun incluyendo a las universidades, las instituciones educativas creadas en el marco del “paradigma comeniano” (Comenio²³), se muestran poco eficaces para dar cuenta de fenómenos frecuentes como las dificultades de algunos jóvenes para aprender del modo convencional ya que no ofrecen alternativas más allá de la ejercitación o de la reiteración para enfrentar los casos de estudiantes que “no aprenden”. Desde un paradigma socio cognitivo constructivista, con los aportes fundacionales de Piaget, Vygotsky y Bruner, es posible afirmar que no es cuestión de aplicar repetición constante; se plantea con fuerza la idea de que para resolver estos problemas es muy importante entender cómo se aprende, qué factores intervienen, cuáles son los procesos internos involucrados.

²³Jan Amos Comenius (1592-1670) con su obra *Didáctica Magna* contribuyó al nacimiento y desarrollo de las Ciencias de la Educación propiciando un método para la enseñanza en el cual se basó la creación de las escuelas públicas europeas de la modernidad. Su método fue considerado origen de la didáctica y es un texto clásico para quienes se dedican a la enseñanza. El paradigma comeniano, como núcleo del discurso pedagógico moderno opera en la escuela a través de los dispositivos fundamentales que pueden resumirse en: (a) la inclusión universal, (b) la creación de un colectivo de educandos, en el que se asumió a la infancia y se consideró el lugar del no saber (c) la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos, (d) la creación de un método único de enseñanza y (e) la detección, en consecuencia de la ineficacia del método, de los no educables.

El proceso de pensar, analizar, comparar, inferir, reorganizar la información sacudió los cimientos del método pedagógico clásico y replanteó aquel contrato fundacional que respondía a un tiempo histórico y social preciso. Pero aun cuando los aportes mencionados brindan herramientas y enfoques al campo de la pedagogía y la enseñanza, esto no ha alcanzado hasta ahora para transformar prácticas sumamente arraigadas en las aulas. La pregunta que aparece cuando se propone un proceso de replanteo de la enseñanza es: "Si es así como aprendemos, ¿cómo deberíamos enseñar?"

Un abordaje fue seguir con los estudiantes los mismos caminos que se utilizaron para construir el conocimiento científico bajo el supuesto de que si la humanidad construyó el conocimiento de una manera determinada, cada sujeto, siguiendo el mismo camino puede hacer un proceso análogo. Sin embargo, numerosas investigaciones dan cuenta de que no es posible identificar la enseñanza con el proceso de construcción científica del conocimiento y que no es adecuado intentar transpolar el método científico al método pedagógico para que los estudiantes aprendan. En esta línea, se replantea la hipótesis de que los modos de construir el conocimiento en las ciencias sean idénticos a los modos de construir el conocimiento en el proceso de aprendizaje. Es decir, no es posible en todos los casos, y si oportuno en otros, trabajar con los estudiantes del mismo modo que un científico trabaja para descubrir el conocimiento. Para resumir y plantearlo esquemáticamente, se pueden identificar tres señalamientos con los que la perspectiva socio cognitivo constructivista desafía la enseñanza y a los paradigmas clásicos con los que se diseñaron las escuelas y universidades y básicamente el trabajo en las aulas. El primer señalamiento es que *el aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir una reconstrucción propia y singular*. Esto significa que el aprendizaje no es algo que se "tiene o no se tiene", cual posesión acabada. Es un proceso y, además, cada sujeto realiza este proceso de un modo propio y singular. Con esto queda rota la fantasía de la homogeneidad y del pensar la clase para el "alumno medio" o "el común de los estudiantes", como si hubiese un modo "patrón" de aprender.

El segundo señalamiento es que *se pueden identificar competencias que permiten poner en juego la capacidad de actuar flexiblemente con el saber*. Actuar flexiblemente significa la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar nuevas informaciones con saber. Como ya se ha mencionado, la competencia se presenta como 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. Se trata de una capacidad que se apoya en conocimiento, pero no se reduce a ellos. Para Perrenoud (2000)

“...Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción...” (p. 9).

Para finalizar, el tercer señalamiento al que nos referimos es que *este “actuar” no es siempre un actuar observable a simple vista*. Aun cuando sea lejano en el tiempo, esto contrasta a las ideas del conductismo clásico, que valora el aprendizaje en función sólo de los comportamientos observables, sin mediar inferencia, mediatización ni posibilidad de valoración por parte de quien enseña ni de quién aprende.

Entonces ¿Qué tipo de experiencias formativas permiten a los estudiantes realmente construir comprensiones profundas? Retomando la idea de enseñanza como actividad intencional, podemos afirmar que son los profesores los encargados de diseñar, en el marco de su tarea pedagógica, qué tipo de experiencias formativas ofrecerán a sus estudiantes que posibiliten esta construcción.

En relación con el diseño de experiencias, entonces, tal como refieren Anijovich y Cappelletti (2020), las distintas teorías del aprendizaje nos invitan a proponer estructuras diferentes, sostenidas en racionalidades diversas. Sin embargo, es posible planificar la enseñanza considerando dos hitos que hilvanan la particular estructura en la que se traman las clases: uno, la construcción narrativa, y otro, específicamente la configuración de la experiencia, es decir, lo que se hace, y cómo se hace.

Ahora bien, a partir de lo que se enseña en las clases, se requiere que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas acciones los alumnos reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Reconfigurar implica que cada nuevo conocimiento se integra en una red de conocimientos anteriormente construidos. En esta integración no sólo se modifica el nuevo objeto de conocimiento sino la red misma. Es decir, cada aprendizaje reconfigura los aprendizajes y comprensiones alcanzadas hasta ese momento. Su apropiación es mucho más que una adición, es una reorganización que permite darle nuevos sentidos, expandiendo las comprensiones anteriores, es decir dándoles nuevos sentidos y alcances, y aplicándolo, poniéndolo en juego y a prueba en una variedad de

situaciones nuevas, no prototípicas. Es esta red reconfigurándose, que interpela a aquello que es nuevo, y lo explora, lo contrasta, lo identifica y diferencia, permitiendo la construcción de nuevas redes. A estas redes -si bien son provisorias como las anteriores-, se integran las nuevas comprensiones, configurando nuevas o más complejas competencias.

Una pregunta relevante es: ¿Qué tipo de consignas de trabajo se les propone a los estudiantes para que realmente les posibilite involucrarse con ese conocimiento, relacionarlo con sus saberes y experiencias, despertar la curiosidad por saber más acerca de él? ¿de qué modo las propuestas promueven la construcción de competencias? En el proceso de planificación de la enseñanza, resulta valioso preguntarse qué vale la pena hacer durante la formación. Graficar información, analizar datos, comparar la postura de diferentes autores frente a un mismo tema, producir un texto de acuerdo con ciertas pautas, conjeturar el posible resultado de un problema, identificar situaciones problemáticas, elaborar un cuestionario para hacer un trabajo de campo, son desempeños que permiten mostrar y construir comprensiones profundas. Sin embargo, en palabras de Maggio (2018):

“...en las clases universitarias la explicación sigue siendo hegemónica (...) (a las clases) las hace ver como series televisivas viejas y aleccionadoras; cada vez están más alejadas tanto de la impronta de la narrativa propia de la construcción de las disciplinas contemporáneas (Bruner, 1997; Maggio 2012) como de la complejidad de las tramas culturales inmersivas actuales. La consecuencia es simple: dejamos de vivir grandes historias cuando entramos a clase...” (Maggio: 2018 p. 47)

Las configuraciones que se ponen en juego en las clases universitarias, en el entramado que resulta de los contenidos previstos para la enseñanza, las intenciones del profesor, los materiales que selecciona, las estrategias con las que los pone a disposición de los estudiantes, las acciones que les solicita realizar, el vínculo que propone con el conocimiento constituye los aspectos a indagar.

En el marco de este trabajo, cabe vincular estas reflexiones precedentes al caso específico de la enseñanza del derecho. Si consideramos específicamente el caso de la descripción y justificación de las decisiones judiciales no podemos desconocer la complejidad del objeto a tratar. Morin (1994) menciona que no hay una realidad que podamos comprender de manera unidimensional. Considerar la complejidad conlleva considerar que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total. Estamos condenados a un pensamiento acribillado de agujeros, pero somos capaces de pensar en esas condiciones dramáticas (Morin, op.cit). También Chaumet (2007) se refiere a la complejidad de la decisión judicial de esta forma:

- las decisiones judiciales deben concretar las exigencias constitucionales,
- la normatividad del Estado constitucional está preferentemente estructurada sobre reglas indeterminadas, principios y directrices,
- todos los derechos están inseparablemente entrelazados con las normas constitucionales con todos los recursos jurídicos exigibles para su defensa y por tanto puestos bajo la tutela del juez,
- antes de aplicar un principio hay que llevar a cabo una deliberación, que implica una metodología de abordaje que permita reconocer al razonamiento jurídico como intersubjetivo y dialógico, en el que el juez no decide al margen del contexto social.

Esta tesis aborda la complejidad de este desempeño profesional considerando la problematización sobre los mejores modos de enseñanza en el marco de las ideas enunciadas.

Hasta aquí presentamos una serie de ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje y de la complejidad del derecho como disciplina, que articularemos en un marco teórico que permita el análisis de casos de enseñanza concretos. Las categorías definidas para el análisis de clases pueden variar considerando diferentes perspectivas. En el marco de esta tesis se intenta considerar tanto las intencionalidades de la enseñanza, como lo que pueda inferirse de las acciones de enseñanza llevadas adelante. Tal como se menciona en este apartado, la identificación y descripción de las tareas académicas propuestas por los profesores en sus clases a los futuros abogados permitirán analizar qué se prioriza en la formación, y el lugar otorgado a la teoría y a la práctica.

Las tareas académicas propuestas se encuentran previstas en las actividades que los docentes definen y, a la vez, forman parte de las estrategias de enseñanza. Existen diversas clasificaciones de las estrategias de enseñanza. Una de las más utilizadas es la que diferencia aquellas que involucran la acción directa del profesor durante las clases -que se denominan estrategias directas, como la exposición o la demostración, por ejemplo- y las estrategias indirectas del profesor en clase, cuyas acciones se ponen en juego en las situaciones previas: en el diseño de materiales y en el monitoreo y acompañamiento de lo que sucede en la instancia de clase. La enseñanza a partir de casos o problemas, por ejemplo, son ejemplos de este tipo de estrategias. Davini (2008) refiere que las primeras se enmarcan en una de las orientaciones generales de la enseñanza, que es la *instrucción*; y las segundas, en la orientación centrada en la actividad de quienes aprenden orientadas por el profesor que

denomina *guía del aprendizaje*. Retomaremos estas clasificaciones y sus desarrollos en función de aquellas que aparecen privilegiadas en las clases observadas.

Además, la sistematización y el análisis de las tareas académicas dan 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. Corresponde también estudiar la formación de abogados en el marco de la formación de profesionales. Este punto se desarrollará más adelante en este mismo capítulo.

5.1.2. La construcción de las narrativas en el aula

En esta sección se presentan el diseño de la experiencia clase desde la perspectiva de la construcción narrativa en la enseñanza. Los autores que presentaremos a continuación consideran los sentidos que se construyen en las clases: la clase, su estructura, las intervenciones de los profesores, las actividades previstas para que los estudiantes realicen, los diálogos que se favorecen (y los que se omiten), los materiales que se ofrecen, configuran un relato. En ese sentido, estos aspectos del marco teórico serán de utilidad al analizar los datos empíricos de esta tesis en relación con la pregunta ¿Cuáles son los relatos que se construyen acerca del derecho en las clases de las asignaturas observadas? En otras palabras, la pregunta de investigación acerca de 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, nos lleva a poner el foco en las decisiones del profesor acerca del diseño de sus clases.

Bruner (2004) define a la narración como una forma fundamental de pensamiento y una importante herramienta para la creación de significado. Desde su perspectiva, la narración es importante para la cohesión de una cultura, así como también para la estructuración de la vida de un individuo. Con este último punto, se refiere a que las personas construyen gran parte de las explicaciones que desarrollan acerca del mundo y sus experiencias inmediatas en forma de narraciones. En el marco de la presente investigación, resulta pertinente considerar la construcción de la narrativa en dos sentidos: en primer lugar,

la pregunta por cuáles son esas narraciones que los docentes ponen a disposición de los estudiantes. En segundo lugar, cómo esos relatos contruidos por los docentes se enseñan a los futuros abogados.

En relación con el segundo punto, Edwards (1993) se pregunta cómo se construye el conocimiento a partir de lo que comunican los profesores en las aulas. Su idea base es que un análisis de lo que se dice y cómo se lo dice en las aulas puede ser también un análisis de cómo se construye el conocimiento. Por ello, se propone estudiar cómo se relacionan la organización y el contenido de lo que dicen los profesores en el aula y la organización y el contenido del conocimiento con las comprensiones de los alumnos. Edwards (1993) concluye que el pensamiento de los alumnos se construye en el marco de lo que habilitan o no habilitan los profesores en las clases. Esto implica que no sólo el contenido del habla configura la construcción del conocimiento, sino que también influye la forma en la que se configuran esas experiencias. Desde esta perspectiva, Edwards sostiene que si lo que circula es controlado por los profesores -en el sentido de que manejan la organización de los turnos del habla- es muy probable que también controlen la construcción del conocimiento compartido.

La pregunta por cómo se construyen los significados en el aula es abordada también por un grupo de investigadores de la Universidad de Sevilla (Cubrero Perez et. al., 2016), que se proponen explicar cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción educativa del aula. En concreto, buscan analizar cómo la conjunción de actuaciones e intervenciones de los docentes y estudiantes en interacción – como el hacerse preguntas, la argumentación, el trabajo y la elaboración de materiales, etc.- producen aprendizajes duraderos en el alumnado. Para esto, estudian las interacciones en el aula desde la perspectiva de la construcción conjunta de significados en el contexto cultural del aula. Desde este marco, entienden que:

- el diálogo y “*lo que se dice*” en la clase, no es una vía por la que se transmiten mensajes, sino una actividad en la que se genera el significado. El aula es un escenario de construcción y negociación conjunta de significados. El discurso educativo es el responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula.
- En el discurso, se construye localmente lo que cuenta como verdadero, bueno y real (Edwards, 1997).

- Cuando hablan y realizan actividades en la clase, profesores y alumnos están construyendo una historia compartida de discurso y actividad (Edwards y Westgate, 1994). En cada lección, están estableciendo conjuntamente la comprensión de los términos de referencia, el conocimiento y las formas de discurso, así como los criterios para reconocer y resolver problemas. En definitiva, las formas de pensar y de hacer.
- Lo que *se dice* en el aula se materializa en la actividad docente del aula en una serie de recursos semióticos y discursivos que, preferentemente el profesor, pero también los alumnos, emplean en la construcción conjunta de significados a lo largo de las distintas unidades didácticas.
- En la comunicación del aula, en las conversaciones que profesores y alumnos desarrollan, los estudiantes se socializan en unas formas determinadas del decir y en una comprensión de los fenómenos que son específicas de una cultura. Las lecciones se convierten en un vehículo que hace posible la creación de una perspectiva determinada sobre las cosas.
- Para participar activamente en este proceso y aprender, es necesario usar las palabras y los recursos según las reglas de un contexto particular; es necesario que los alumnos se apropien de los criterios que el conocimiento escolar utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles.

Como conclusión, Edwards y Westgate (1994) encuentran que existe una relación entre las construcciones narrativas o tipos de relatos del profesor de un aula y el saber que promueve en sus alumnos. Ahora bien, ¿Es posible caracterizar esas narrativas en el marco de la enseñanza del derecho en los casos analizados?

Para abordar las narraciones que se producen en las clases referimos a Camilloni (2007). La autora se pregunta: ¿es que hay “buenas clases” que se diferencian de otras clases no tan buenas o de clases realmente malas? ¿qué tendrían en común las “buenas clases”? Responde estos interrogantes considerando varias cuestiones. La primera, que no hay un formato ideal para organizar una clase, porque el formato depende de los fines propios que tiene cada clase en una secuencia de clases que tienen un eje común y que, en conjunto, denominamos “unidad didáctica”. La clase siempre es parte de una unidad didáctica, más allá de qué denominación se tome en los niveles universitarios de enseñanza. Una cuestión esencial es la coherencia entre fines, objetivos y metas de aprendizaje, por un lado y, por el otro, medios,

estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje y tiempos asignados para su realización, así como las dimensiones que se ponen en juego, de manera implícita o explícita, en las tareas de diseño de la enseñanza.

Coincidimos con la autora que la programación es una hipótesis de trabajo que organiza las ideas, los pensamientos y las imágenes del profesor. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando. Es durante la clase o en tanto se van presentando materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes, temas y actividades, que la programación se refinará, se alterará y se consolidará.

Es ineludible referir al papel de los profesores en ese diseño. En 2010 Álvarez y Sarasa llevan adelante un estudio sobre la buena enseñanza²⁴ en la educación superior. La metodología que utilizan consiste en dos herramientas: en primer lugar, realizan una encuesta a estudiantes del programa de formación docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata para identificar a los “buenos profesores”. En base a los resultados, entrevistan a los seis profesores más reconocidos. Encuentran que:

- Los alumnos toman a los docentes como fuentes de inspiración. En particular, intentan aprender de ellos: su manera de favorecer la comprensión de los estudiantes; su dominio del contenido y su utilización de la síntesis, la analogía o los recursos y estrategias apropiados para cada ocasión.
- Tienen la capacidad y el interés por despertar la pasión por el conocimiento en sus estudiantes.
- Estos profesores iluminan distintos paisajes del conocimiento en la universidad: de la asignatura, de la disciplina, de los alumnos, de las prácticas, de la investigación y de sí mismos.
- Se preocupan por la manera en que los alumnos construyen el conocimiento.

Volvemos a referir a Bruner (1969) y a su reflexión acerca de que es necesario *enseñar mejor, para que se aprenda mejor*. Para el autor, las mejores situaciones de

²⁴ Las autoras toman los aportes de Fenstermacher (1989) respecto del concepto de buena enseñanza. El autor caracteriza a la buena enseñanza en función de considerar que 1) da cuenta de que un contenido es transmitido a un destinatario, 2) El segundo punto hace referencia a que sea epistemológicamente (en términos de la traducción) y moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales, 3) puede vincularse con la enseñanza exitosa, con el rendimiento de los estudiantes. Esta concepción es siempre analizada, cuestionada y redefinida. Este recorrido de redefinición forma parte del marco conceptual de dicha investigación.

enseñanza deberán considerar *ambientes* que favorezcan la predisposición de los estudiantes a explorar alternativas.

Una referencia ineludible en relación con la enseñanza en la universidad es la investigación realizada por Edith Litwin (1997) que luego publica en su texto “Las configuraciones didácticas”. Más allá de las clasificaciones que la autora realiza acerca de las clases observadas, consideramos que sus aportes a la definición sobre las prácticas de enseñanza que:

“...presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado” (Litwin, 1997, p. 78)

Además, la autora explicita que el análisis que se realiza de las prácticas de enseñanza necesariamente se interpreta y, entonces, se ponen en juego, miradas personales. Este aspecto es ineludible a la hora de considerar todo el trabajo de investigación que aquí se presenta.

5.2. Sobre la formación de profesionales

Diversos referentes teóricos han expresado una posición que resulta de interés sobre la formación de profesionales. En esta sección presentamos aportes de distintos autores, con perspectivas que no son equivalentes, con el supuesto de que resultará enriquecedor para la comprensión de lo que implica formar en una profesión.

Tendremos en cuenta los supuestos derivados de la perspectiva del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001), aportes de Schön (1992, 1997) sobre la formación de profesionales reflexivos. También referiremos a Sennet (2009) respecto del aprendizaje de un oficio, en tanto estos aportes permiten configurar el escenario desde el que abordaremos esta tesis doctoral.

Los aspectos centrales referidos a la formación para la práctica profesional resultan imprescindibles de ser abordados en el marco de esta investigación. En infinitas ocasiones la enseñanza en los ámbitos académicos parece reducir la realidad a aquella que los docentes

discutimos y enfocamos a través de esquemas conceptuales más o menos elaborados. Sin embargo, la gestión de la práctica de enseñar exige, cada vez más, algún grado de conocimiento de cómo es la dinámica que sigue la realidad y cómo se desempeña el conocimiento en situaciones de práctica real.

El desafío en la formación de profesionales es diseñar propuestas que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus acciones, decisiones y prácticas, poner en juego saberes para la toma de decisiones fundamentada tanto en saberes teóricos como en saberes prácticos. Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta con frecuencia en los debates acerca de la educación superior. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero, así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas al conocimiento sobre el objeto de su actuación.

Esta formación en la universidad se entiende en un marco de trayecto formal. Pero no se trata solamente de “ese trayecto”. La formación implica no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y que permite una secuencia y continuidad (Camilloni, 2009:17). Esto cobra un valor importante en el marco de continuar un trayecto de formación. “...La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares...” (Ferry, 2007, p. 96). Como sostiene Litwin (2008) la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia.

El desafío consiste en diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales, o profesionales en el caso de los postgrados) para la *reflexión en la acción*. Esta reflexión en la acción supone el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.

Los niveles de la educación general y básica tienen como función transmitir a las jóvenes generaciones los recursos que aseguren su incorporación en el mundo en que viven. Y esto significa, por un lado, proveer la “caja de herramientas” que asegure su desarrollo por los cursos culturalmente definidos; por otra, proveer los elementos culturales necesarios para participar en el futuro en la vida adulta. Gran parte de lo que enseña la escuela no es para hoy, es para mañana. Entonces, se presenta el problema de cómo asegurar que lo que se aprende hoy podrá ser recuperado y utilizado en las situaciones que lo requieran: el problema de la transferencia²⁵. Este problema es también parte de la formación de profesionales.

La escuela (o la universidad, en este caso) siempre juega con los riesgos de su apuesta a la capacidad de aprender fuera del contexto en el que lo que se aprende se usa. Se enseña y se aprende en escenarios ajenos a los de actuación: a través del *ensayo*, el *juego*, o la *simulación* los aprendices adquieren la experiencia necesaria fuera del escenario, bajo condiciones sustitutas, sin exponerse a los riesgos de la situación real, y de la *descripción* que es una demostración a partir de la manipulación de imágenes mentales (Hamilton, 1996).

Donald Schön (1997) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes, pero, también, las formas de indagación que sirven a los profesionales competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimientos, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

“Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar, luego a razonar sobre los casos problemáticos a

²⁵ Distintas teorías han intentado dar respuesta a este problema; en general, se han movido entre las tres explicaciones “clásicas”. Para la *teoría de las facultades mentales* distintas disciplinas tenía como función entrenar facultades específicas (percepción, memoria, emoción, voluntad, pensamiento, imaginación) en una capacidad general de respuesta, del mismo modo que distintos ejercicios de gimnasia no entrenan a los músculos en movimientos “útiles”, sino que desarrollan la resistencia, la tonicidad y la elasticidad para el movimiento en general. En esta idea se basaba el currículum de las siete artes liberales. Para la *teoría de los componentes idénticos* de Thorndike, la clave residía en el isomorfismo entre la situación de aprendizaje y la situación de aplicación, por ello se debían enseñar habilidades muy específicas en situaciones lo más semejante posible a las que se pudieran presentar en el futuro y la especialización debía ser temprana a través de currículum vocacional. Para la *teoría de la generalización* (Judd, 1908) la transferencia es posible cuando se ha logrado abstraer un principio general que puede aplicarse en diferentes situaciones.

partir de reglas generales propias de la profesión y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar” (Schön: 1997, pp. 46-47).

En este marco la práctica reflexiva tiene como objeto principal poner en diálogo distintos saberes: saberes proporcionados por las disciplinas y saberes devenidos del conocimiento de las propias prácticas.

Las ideas de Schön respecto de la formación de profesionales reflexivos constituyen un aporte de reconocida influencia que madura en los ochenta e impacta en diversas corrientes de pensamiento e investigación, de resultados muy fértiles. Dos de sus obras, de los años ochenta, traducidas al castellano en los años noventa: *Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1997), y *La formación de los profesionales reflexivos* (1992), publicada por primera vez en 1987, además de un número relevante de artículos sobre el mismo tema particular, han sido obras emblemáticas en la formación de la práctica de profesionales. Constituyen una de las propuestas más elaboradas sobre las cuestiones que aquí nos ocupan. Ello no quiere decir que sea su punto de vista el que únicamente se presente, sino más bien que nos ayudará a articular las temáticas y las opiniones de otros aportes referidos a la cuestión profesional.

Tal como expresan Campillo, Sáez y Del Cerro (2012) el punto de partida de las preocupaciones y teorizaciones de Schön se pone de manifiesto a partir del “albor profesional” que, en los años 50 y 60, se vivía en Europa y en Norteamérica: si las sociedades se están volviendo dependientes de los profesionales en los campos de la industria, la salud, el gobierno, la educación, lo tecnológico, lo militar, convocados para dar respuesta a la demanda, aparentemente ilimitada, de servicios profesionales que se producen en todos los órdenes de la vida laboral, ¿por qué son los mismos profesionales los que, casi de modo general, manifiestan una desazón continua respecto al ser y el hacer de sus respectivas profesiones? Schön tenía presente ese “albor profesional” y a la vez la desazón profesional, en referencia a lo surgido en un Coloquio MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts) del año 1972, una reunión a la que acudieron más de cinco mil expertos de las más diversas profesiones convocadas por la temática que daba lugar al evento: la formación en las profesiones.

Schön (1992) se propuso estudiar las profesiones detenidamente, no solo desde una perspectiva histórica y analítica sino, sobre todo, empírica. Le interesaba más tratar de

responder a qué se debía la falta de confianza de los profesionales para que, en un mundo en continua transformación social, se reconociera la complejidad para abordar los múltiples problemas creados en torno al mundo de las profesiones. Por otro lado, el estudio de los problemas que por aquellos años explicitaban los profesionales condujo a Schön (1992) a centrar sus exploraciones en el tema de la práctica profesional: es en ella donde se materializan la complejidad y la incertidumbre de una división social del trabajo a la que los profesionales encuentran difícil adaptarse; es en ella donde se ponen en juego la estabilidad de objetivos, funciones y conocimientos a través de los cuales, al origen de las profesiones, los profesionales solían ejercer, de manera confiada, sus destrezas y habilidades. En la práctica profesional se ponen de manifiesto las relaciones entre formación y empleo. En el ejercicio profesional se muestran las destrezas y habilidades en las que se ha sido formado.

Se ponen en juego una serie de dimensiones que propician un nuevo replanteamiento de los procesos de profesionalización: qué tipo de formación se les ha dado a estos profesionales, qué aprendían en relación con sus prácticas posteriores, cómo recreaban estos conocimientos en sus empleos posteriores. Así, en gran medida, Schön (1992) entiende que debe abordar dos tareas necesarias y complementarias entre sí. En primer lugar, develar qué tipo de epistemología está fundamentando la concepción de la práctica profesional mantenida por los profesionales a los que entrevista y cuyas actividades se dedica a analizar. En segundo lugar, proponer una alternativa a la concepción imperante ya que refleja gran parte de los retos a los que se enfrentan cotidianamente los profesionales y tratar, así, de ofrecerles modelos y metodologías con los que superar sus aporías, sus complejidades y contradicciones.

Sus aportes han tenido gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional. Sus ideas han supuesto toda una reorganización de cómo pensamos la práctica profesional y cómo se aborda, por tanto, la relación entre la teoría y la práctica. Sus trabajos, además, analizan las dos concepciones epistemológicas predominantes (la racionalidad técnica y la reflexión-en-la-acción) como modo aproximarse a la práctica educativa. Schön (1992) refiere 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. Esta manera de concebir la formación es coherente con un modelo de racionalidad técnica, que en sus supuestos centrales sostiene que con la delimitación de unos objetivos claros y precisos y mediante la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados, cualquier problema

de la práctica era mecánicamente resoluble (Schön, 1997). La práctica profesional se interpretaba, en definitiva, como un problema de selección de los medios adecuados. Las “habilidades” en el uso de la práctica vienen más tarde, cuando el estudiante ya ha aprendido la ciencia importante (Schön, 1997). Parece, entonces, que cuanto más abstracto es el trabajo que se realice en la universidad, mayor es su estatus en el orden jerárquico académico; y cuanto más útil y aplicable a la práctica, menor es el estatus (Zeichner, 2010).

“...De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica –la perspectiva de conocimiento profesional que más ha configurado poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica- la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y la técnica. Aunque todas las ocupaciones están interesadas, desde este punto de vista, en el ajuste instrumental de los medios respecto a los fines, solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado. El modelo de racionalidad técnica ha ejercido una influencia tan grande en la escritura erudita acerca de las profesiones como en las exposiciones críticas sobre el papel que ejercen en la sociedad en su conjunto...” (Schön: 1998 p. 31).

Se plantea una concepción de la práctica profesional que se entiende sobre todo como “aplicación” (concepto que incluye una noción del conocimiento como una jerarquía en la que los “principios generales” ocupan el nivel más alto y la “concreta solución del problema” el más bajo) y, por lo tanto, como una actividad instrumental en la que el conocimiento científico, objetivo, generalizable y estandarizado, es suficiente para la resolución de problemas prácticos y concretos (normalmente tipificados como técnicos) (Schön, 1992, p. 193). Un problema que considera Schön es que la investigación está orientada a la teoría y no a la práctica. Siguiendo los supuestos de la racionalidad tecnocrática, se ha ido distanciando de la práctica profesional. Y el conocimiento científico, sistemático y diseñado mediante este tipo de investigación no resuelve o elimina, toda vez que se aplica a través de tareas bien definidas, la incertidumbre y la complejidad. Los profesionales se mueven en retos y dilemas que no consiguen superar del todo, dado que hay problemas que los profesionales pueden resolver haciendo uso de la teoría y de la técnica, pero otros, son confusos, sin una solución exclusivamente técnica. Estos, a menudo, son los problemas de mayor importancia social (Schön, 1997, pp. 49-50)

Zeichner (2010) plantea que existe una gran tendencia a dejar de lado los aspectos morales, éticos y políticos del trabajo de los profesionales. Este aspecto es central en la formación profesional, y más aún, en la formación de abogados en función de la complejidad de sus funciones. La cultura tecnocrática instaura el criterio técnico para la toma de decisiones. Y es precisamente esa inclinación a concebir el conocimiento como un problema

de planificación y selección de medios lo que da lugar al alejamiento del compromiso social implícito a cualquier profesión, fruto de la indiferencia ética y de la opción por la salida técnica. De igual manera, Brockbank y McGill (2002: 45) advierten de la "...primacía de la razón sobre la emoción, del pensador sobre el operador y de la transmisión de saberes y destrezas, de arriba abajo, del experto a los seres de menor categoría a quienes se conoce como aprendices. El saber predominante mantiene la adquisición de datos y destrezas como el resultado importante del aprendizaje, a menudo con exclusión de la emoción y la acción...". Ambos autores refieren que la formación teórica universitaria no es suficiente para hacer frente al conjunto de situaciones diversas y complejas que van a presentarse a lo largo de la trayectoria laboral de cualquier profesional.

Schön (1992) se sitúa en una perspectiva dialéctica entre teoría y práctica: el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica, en la reflexión de esta, de modo que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella, puesto que los aprendizajes están contextualizados. Bajo esta posición, se espera que los futuros profesionales aprendan a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después llegar a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra en un proceso interactivo que requiere una actitud permanente de aprendizaje, de reflexión crítica, de una toma de decisiones responsables y fundamentadas.

Schön (1992) entiende a la práctica como construcción, la práctica profesional es algo más que la resolución de un problema que se presenta como algo ya dado. En la práctica del mundo real, el profesional no se encuentra con los problemas ya establecidos y dados. Los problemas deben ser contruidos a partir de situaciones que son imprecisas, preocupantes, e inestables. Requieren tomar decisiones en un marco de situaciones complejas en las que las cuestiones económicas, políticas, culturales y personales se impregnan mutuamente y se hallan "confusamente entremezcladas". Tales problemas crean dilemas y obligan a hacer elecciones porque no conforman un contexto estable y permanente para el uso de una técnica particular. Construir el problema significa contextualizarlo y enmarcarlo de modo tal que se le pueda abordar en la realidad donde se presenta, sin reducciones previas ni acotaciones estrechas que lo ocultan y fuerzan situaciones.

A esta infinidad de cuestiones conflictivas y dilemáticas en la práctica, Schön (1992)

las denomina “zonas indeterminadas de la práctica”. Es decir, entiende que cada caso es único, contextualizado, fruto de un conjunto de relaciones específicas que solo se dan en ese contexto y, por ello, es necesario reflexionar, inventar y probar estrategias ad hoc. Se torna, así, indispensable dejar atrás planteamientos puramente técnicos y descontextualizados que separan los conocimientos de la acción misma que los dota de sentido. De ahí su esfuerzo por formular una epistemología de la práctica que explique a los profesionales las situaciones de complejidad e incertidumbre que viven y el modo de abordarlas para reconducirlas de acuerdo con los intereses de los que se involucran en ella. La noción de reflexión en la acción es vital en el corpus teórico que nos presenta.

La noción de reflexión implica la reconstrucción de la experiencia. El concepto de reflexión en la acción es una de las claves en la filosofía de Schön (1992). Su punto de partida es el concepto de Polanyi (1962) denominado “conocimiento tácito”.

“...La palabra práctica es ambigua y divergente. La práctica profesional también incluye un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Esto se sugiere en el modo en que los profesionales utilizan la palabra “caso” o “proyecto”, “informe”, “comisión”, o “trato”, dependiendo de la profesión. Todos estos términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica, y revelan tipos de ejemplos de parecido familiar... Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra...” (Schön, 1997: 65).

La reflexión, en este sentido, no consiste en una serie de pasos o procedimientos racionales, estructurados y lógicos. Supone, más bien, una forma global de atender y responder a los problemas y situaciones particulares, involucrando de manera ineludible a los autores implicados. Schön (1992) referencia a Dewey, el pensamiento reflexivo tiene su origen en situaciones ambiguas, conflictivas, que presentan varias alternativas, situaciones de duda e incertidumbre. Se produce un giro en la concepción de cómo debe formarse un profesional. El proceso se desarrolla en espiral a través de continuos estados de apreciación, acción y reapreciación. Cuando el profesional identifica una nueva situación como parte de su repertorio, construye una nueva manera de verlo y una posibilidad de acción dentro de ella, pero la adecuación y utilidad de este nuevo punto de vista todavía tiene que ser descubierto en (dentro) la acción.

Para lograr este tipo de formación, se propone que el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que acción y reflexión se complementen. No se trata de que el aprendizaje experiencial sustituya al académico, sino de que ambos se desarrollen

al unísono. En este marco propone considerar las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de los talleres en las que, a través de la elaboración de algo o la ejercitación de una actividad, se identifican problemas, se ensayan soluciones, se atiende a los resultados de las acciones; acciones que implican conocimientos pero también saberes intuitivos, actividades que se van moldeando durante la actividad misma, a partir de lo que ya se conoce y de lo que se aprende en el curso de las acciones.

Schön (1992:45-46) entiende al *practicum* reflexivo como un dispositivo de mejoramiento continuo del proceso de mediación educativa tutor – aprendiz, que permite construir tanto reflexión como acción. Un *practicum* es un dispositivo que está diseñado para la tarea de aprender una práctica, en el que los estudiantes aprenden haciendo. Aunque esto sucede con ciertas restricciones, dado que se trata de de proyectos que simulan y simplifican la práctica, pero que, por eso mismo, se llevan adelante relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real. El sentido del *practicum* en la formación inicial está en que los estudiantes adquieran “aprendizajes prácticos” (Contreras Domingo, 1987). Resulta interesante recordar el planteo de Schön (1997) acerca del desafío en la enseñanza de una práctica profesional. El autor expone que los estudiantes en su etapa de formación deben aprender hechos y operaciones relevantes para su práctica profesional futura. Pero esto no es suficiente, un profesional debe contemplar también, las formas de indagación que le permitan pensar acerca de los diferentes caminos a seguir en situaciones problemáticas que son cambiantes.

5.2.1. Las prácticas reflexivas y las teorías de la acción

Argyris y Schön (1974) consideran que todas las profesiones se orientan al desempeño de algún tipo de práctica y que, todas las prácticas profesionales, de alguna manera u otra, ponen en juego teorías acerca de la práctica que, supuestamente, se construyen durante la formación profesional y se siguen configurando en el transcurso del ejercicio de la profesión. Asimismo, en las instituciones formadoras de profesionales, se ponen en acto modos de vincular la teoría y la práctica, que tienen el potencial de crear condiciones para ejercer las profesiones de determinadas maneras, como hemos mencionado ya en este trabajo de tesis. En el marco de profundizar en las perspectivas teóricas que abordan la formación de profesionales reflexivos, retomamos especialmente el aporte de estos autores.

Ambos plantean que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones, es decir el modo en que planean, aplican y revisan sus acciones. Estos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. No todas las personas conocen sus propios mapas mentales o las teorías que utilizan. Un modo de explicar esto podría ser separar las teorías de la acción. Sin embargo, ambos autores dan cuenta de la existencia de dos tipos de teorías de la acción involucradas, que no se oponen, sino que se implican. Un tipo de estas teorías son las denominadas “teorías adoptadas” conformadas en nuestra formación profesional que involucra la cosmovisión y los valores que la persona dice y cree que fundamentan su conducta. Además, coexisten “teorías en uso” que conllevan la cosmovisión y los valores que su conducta realmente implica, o los mapas que efectivamente el profesional utiliza para emprender la acción. La distinción que puede hacerse entre ambas teorías de la acción es que unas de ellas están implícitas en lo que hacemos, y otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros: pueden conceptualizarse, y verbalizarse. Aquellas que están implícitas en lo que hacemos, gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Su relación con la acción es como “...la relación de la gramática en uso con el discurso; esas teorías contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos de la ciencia en la vida cotidiana...” (Argyris y Schön 1974: 30).

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada situación, o lo que pensamos que debería hacerse, nos estamos refiriendo a las llamadas teorías adoptadas. Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó así en esa situación, la respuesta que da generalmente es su teoría adoptada de la acción para esa situación. Esta es la teoría a la que él obedece y a la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que gobierna efectivamente sus acciones es la teoría en uso.

Hacer esta distinción nos permite formular la pregunta ¿puede existir congruencia entre ambas teorías? Según Argyris (1980) pareciera que no siempre es así. La clave de la reflexión es revelar las teorías en uso y explorar cómo se vinculan (o no) con las teorías adoptadas. Muchas perspectivas de la supervisión, o del análisis de las instituciones y organizaciones, que hacen foco en los pensamientos del profesional, sus sentimientos y sus acciones, se preocupan por hacer explícita, revisar las contradicciones, zanjar la brecha entre las teorías adoptadas y las teorías en uso. Esta brecha no debería ser considerada algo a

evitar. Permite develar la presencia de una dificultad y, al mismo tiempo, delimita un espacio dinámico para la reflexión y para el diálogo.

“...Las teorías en uso también le dan forma al mundo comportamental de los actores involucrados en una práctica. Por ejemplo, la creencia de un profesor en la estupidez de sus estudiantes produce como resultado el comportamiento estúpido de estos. En pocas palabras, las teorías en uso ayudan a determinar aquello que una persona percibe del mundo comportamental y definen sus acciones, lo que a su vez ayuda a determinar las características del mundo comportamental, que a su turno refuerza sus teorías en uso...”
(Bray: 2004: 142)

Más allá de que nos incomoda el ejemplo que pone en juego el autor en la referencia, da cuenta que la formación o modificación de una teoría en uso implica un proceso de aprendizaje. Consideramos que este punto es de mucha relevancia a la hora de formar en y para una práctica reflexiva. Por ejemplo, cuando un profesional -puede ser un abogado, o un abogado que está enseñando a futuros abogados- se propone realizar una actividad profesional (siguiendo nuestro ejemplo, podría ser participar en una mediación o dictar una clase), lo hace poniendo en juego sus propias teorías de la acción. En sus prácticas profesionales y/o profesionales como docente, se ponen en juego teorías implícitas y teorías adoptadas. En relación con esto, es preciso considerar que, a lo largo de la vida, y a partir de sus propias biografías, se va construyendo una serie de ideas acerca de qué es ser un abogado, y/o de cómo enseñar a serlo. Estas representaciones a la hora de actuar se ponen en juego en las decisiones que toman en su quehacer cotidiano y atraviesan las distintas prácticas. En este saber están comprometidas racionalidades y representaciones que guían y le dan sentido a la práctica.

En ocasiones, frente a una situación propia del ejercicio de la profesión, la persona intenta encontrar los medios adecuados para alcanzar los fines preestablecidos que esa situación requiere: esa es una racionalidad posible para intervenir. Ahora bien, el profesional puede analizar reflexiva y críticamente esa situación, considerar el contexto, los posibles modos de desempeñar su actividad profesional en esa instancia, ponerla en relación con sus “cosmovisiones” (teorías adoptadas y en uso, si fuera posible) podría resultar o bien en una intervención diferente o bien en la misma, pero legitimada por sus procesos reflexivos y críticos²⁶.

²⁶ En términos de Argyris y Schön esto se denomina *aprendizaje por bucle doble*, mediado por la problematización de lo que llaman variables directivas y el posible cambio en la estrategia de acción, y lo diferencian del *aprendizaje por bucle simple*, donde quien lleva adelante la acción la resuelve sin problematizarla críticamente.

Si se trata de favorecer una práctica reflexiva en los estudiantes de derecho (o de otras formaciones en la práctica, por supuesto). ¿Esto sucede en las clases universitarias que son analizadas en esta investigación? ¿de qué modo? ¿es posible observar en las clases del CPO el análisis de situaciones complejas de la práctica profesional donde explícitamente se haga referencia a un análisis que ofrezca oportunidades para comprender las diferencias entre las teorías adoptadas y aquellas “en uso”? Si en toda situación se ponen en juego teorías en uso, y se explicitan las teorías adoptadas, que no siempre son coincidentes, se genera el espacio para la reflexión. La práctica reflexiva en el marco de la formación profesional conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis.

5.2.2. Aportes para la enseñanza de las prácticas: la teoría de la actividad situada

Es destacable la perspectiva del estudio de las prácticas derivada de la investigación de la psicología y antropología cognitiva que, básicamente adhieren a la teoría de la actividad situada (Chaiklin y Lave, 2001) como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta posición se entiende que el conocimiento, en una cantidad importante de profesiones, transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

Desde este marco –teorías de la cognición situada o perspectiva situacional-, el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico distribuido entre el conocedor, lo que se conoce, el ambiente en el cual ocurre el conocimiento, y la actividad a través de la cual el sujeto que aprende participa, mientras el aprendizaje o conocimiento ocurren (Barab y Plucker, 2002).

En las teorías de la cognición situada, la primera meta de la actividad cognitiva es la de guiar al estudiante a que piense como un profesional (o alguien más experimentado) que pueda resolver un problema dentro de un contexto dado (Brown et al., 1989). Esto resulta relevante en el marco de proponer un abordaje de la enseñanza de las prácticas. Allí el foco está puesto en asistir al estudiante para pasar de ser un principiante a un experto más capaz

e independiente, una persona que aprenda a usar sus conocimientos, su intuición, y una comprensión potente para resolver problemas. Esto requiere experiencias auténticas con oportunidades para explorar ideas, proponer nuevas conceptualizaciones, involucrarse en actividades que lo lleven a aprender. Aprender en el marco de la cognición situada equivale a construir habilidades y estrategias cognitivas mediante la participación sostenida y el involucramiento dentro de una comunidad de práctica (Brown et al., 1989; Collins, Brown y Newman, 1989)

En términos de quien se forma, se trata de aprender estrategias para la resolución de problemas o maneras de analizar y actuar en relación con un problema; aprender mediante actividades auténticas, situadas en contextos socioculturales. Según mencionan Brown, Collins y Duguid (1989) desde la perspectiva de la cognición situada se entiende que:

- El conocimiento, como producto de un proceso de dar sentido, no puede ser separado del contexto en el que se lo utiliza.
- El aprendizaje es un proceso continuo, de toda la vida del actuar en situaciones
- Las herramientas y su uso reflejan los conocimientos particulares acumulados de una comunidad.
- El aprendizaje es un proceso de culturalización –es a través de la observación y práctica en el lugar, como miembros de una cultura, que las personas adquieren el lenguaje, imitan el comportamiento, y gradualmente comienzan a actuar de acuerdo con las normas culturales o de la comunidad.

Por su parte, Perrenoud (2000) reinstala el problema de las posibilidades de recuperación y utilización de un conocimiento que se aprende fuera de sus contextos de empleo. Rehusa analizar el problema en términos de la dicotomía conocimiento/acción y plantea el desarrollo de competencias. La pregunta frecuente en diferentes niveles de educación, pero propia de la universidad es ¿se va a la universidad para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias?

Esta pregunta oculta un malentendido y revela un dilema. El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que estos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o

científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables.

Como se ha desarrollado en el estado de la cuestión, la noción de competencias tiene muchos significados. Entendemos a la competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo con nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces, complejos y organizados en redes. Es así como, por ejemplo, se necesitan conocimientos lo suficientemente amplios para:

- analizar un texto y reconstruir las intenciones del autor;
- traducir de una lengua a otra;
- crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario;
- crear una hipótesis y verificarla;
- identificar, formular y resolver un problema científico;
- detectar una falla en el razonamiento de un interlocutor;
- negociar y conducir un proyecto colectivo.

Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; estas utilizan, integran, movilizan conocimientos.

Según Barbier (1999: 89) la competencia es una inferencia a partir de una actividad situada socialmente. Para el autor, un profesional competente es alguien que logró resolver un problema en forma eficiente. Siguiendo esta posición, podemos integrar tanto las conceptualizaciones acerca de las prácticas, como el paradigma de la reflexión, como la formación en competencias, entendiendo la formación de docentes en este marco complejo y amplio.

Perrenoud se pregunta: “¿Conocimientos amplios o pericia en la puesta en práctica?”, y responde: ¡ambos! El dilema educativo, es, sobre todo, una cuestión de prioridad: debido a que no se puede hacer todo en el tiempo y el espacio de una formación profesional inicial o de una escolaridad de base, ¿qué hacer que resulte más útil? ¿Quién, a largo plazo, podría defender conocimientos absolutamente inútiles para actuar, en el sentido más amplio? Al contrario, ¿quién, en nuestra época, podría defender un utilitarismo estrecho, limitado a ciertas técnicas elementales?” (Perrenoud, 2000: 7-12)

El desarrollo de competencias estaría buscando su camino entre dos visiones de la persona en proceso de formación: la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la futura experiencia profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias. La segunda, acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas.

La competencia se crea, según Perrenoud (2000), a partir de situaciones que demanden su puesta en marcha durante los procesos de formación, colocando al alumno en situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones. Se trata de decidir en las condiciones efectivas de la acción con datos insuficientes, en ocasiones rápidamente, en situaciones inciertas... Tal como destaca el autor, si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados

Toda competencia se encuentra unida a una práctica social o profesional de referencia. El problema que se presenta entonces es: ¿cuál es el principio para identificar situaciones a partir de las cuales reconocer competencias? Frente a esta pregunta, Perrenoud distingue dos posiciones. La primera, enfatiza las competencias transversales (esto es, las capacidades intelectuales muy generales del pensamiento: analizar, juzgar, argumentar, etc.) fuera de toda referencia a situaciones y prácticas sociales. La segunda, intenta superar las limitaciones derivadas de la primera posición, evitando la oposición entre competencias transversales y conocimiento disciplinar y proponiendo la enseñanza por competencias en el marco de una organización disciplinar del conocimiento; y trabajan la movilización del

conocimiento en situaciones complejas²⁷. ¿Cómo se da esto en las clases observadas de la formación de abogados? Estos aportes teóricos constituyen el marco desde el cual analizarlas.

Una preocupación que es necesario explicitar es si se trata solo de reflexionar individualmente. El encuadre acerca de la reflexión para la formación profesionales, como hemos presentado, tiene un alto potencial transformador y de construcción de sentido de las prácticas. Sin embargo, tal como lo han mencionado Liston y Zeichner (1993: 103), "...la práctica reflexiva competente presupone tanto un medio institucional que lleve hacia una orientación reflexiva como un enmarcamiento del rol que valore la reflexión y la acción colectiva dirigidas no sólo a la modificación de las interacciones dentro del aula y de la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y las estructuras sociales más generales...".

Tanto los teóricos del aprendizaje situado (Lave, 1991; Lave y Wenger, 2003) y de las comunidades de práctica (Wenger, 2001), que señalan el carácter activo y contextualizado del conocimiento, proponen una visión de aprendizaje relacionada con la actividad que realizan personas específicas en circunstancias también específicas; vinculan la participación con la intervención activa de la persona en empresas sociales; los sistemas de relaciones surgen fuera y se reproducen y desarrollan dentro de las comunidades sociales, las cuales son, en parte, sistemas de relaciones entre personas. Aprender entonces, significa llegar a saber desempeñar actividades y tareas, usar artefactos que el sistema de relación requiere. Desde esta perspectiva aprender desborda los límites de la individualidad, más allá de la noción de sujeto individual como entidad autosuficiente. Esta idea también es abordada por Dewey (1938) que considera que uno de los factores clave para entender las experiencias es el principio de interacción. Este principio refiere a que las experiencias se dan en un determinado contexto: la experiencia implica la interacción entre el individuo y el medio ambiente. Hay un factor subjetivo o individual y otro contextual o externo que interactúan para constituir una experiencia. Para Dewey las experiencias no deben ser tratadas como algo que ocurre exclusivamente en el cuerpo o la mente de la persona: las experiencias se constituyen, en parte, por elementos que están por fuera del individuo. El medio ambiente de la experiencia puede manifestarse de diversas maneras y puede estar constituido por

²⁷ En el marco de preocupaciones desarrollado es ineludible tomar posición en el debate público que se plantea alrededor 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 (Barnett, 2001).

cuestiones como las personas con las cuales la persona interactúa, los temas sobre los cuales conversan, los materiales, el lugar en el cual están ubicados, etc. (Dewey, 1938). Asimismo, destacó la importancia de promover la reflexión sobre la experiencia para que se le pueda atribuir significado a la transacción entre el individuo y su entorno y que, de este modo, la experiencia tenga una influencia positiva para futuras experiencias.

Pero ¿qué es realmente una comunidad de prácticas? Desde que Wenger acuñara el término a fines de los años '90, son muchos los autores que han definido el concepto. Así, por ejemplo, el propio Wenger junto a Snyder (2000) la definió como un grupo de personas que se reúnen de manera informal para compartir su experiencia y pasión por una empresa común. En publicaciones posteriores Wenger (2001) amplía esta definición del siguiente modo: grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua. Según Sergio Vásquez (2002) una comunidad de prácticas es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. También Lesser y Storck (2003) la definieron como un grupo cuyos miembros coinciden para compartir y aprender a partir de intereses comunes. Y John Seely Brown (1991) definía las comunidades de prácticas como un grupo de personas con funciones y puntos de vista diferentes, comprometidos en un trabajo conjunto a lo largo de un periodo de tiempo significativo durante el cual construyen objetos, resuelven problemas, aprenden, inventan y negocian significados y desarrollan una forma para leerse mutuamente.

De todas formas, está claro que en todas ellas conviene en destacar dos aspectos definitorios: el compromiso y el interés común. En definitiva, las comunidades de prácticas son grupos de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional que, preocupados por un problema común o movidos por un interés común, profundizan en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada.

Por otro lado, los aportes de Sennet, en su libro “El artesano” (2009) resultan relevantes para pensar en el aprendizaje de las prácticas profesionales. Las prácticas se fundan, al decir de Sennett, “en una habilidad desarrollada en un alto grado”; remite a un saber hacer referido a algo en particular. En este sentido, no solamente un carpintero o un zapatero tienen un oficio, sino también un deportista, un investigador, un enfermero y un docente (Alliaud y Guevara, 2014). Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico, como un arte. El artesano, es decir, quien es portador de un oficio, sabe hacer bien su trabajo

y lo hace bien por el solo hecho de hacerlo bien. La respuesta a la pregunta por el "cómo" podemos encontrarla en la recuperación de lo que sucede en el taller del artesano, es decir, se trata de reconstruir "...los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica..." (Sennett, 2009: 101). Es en este encuentro entre el experimentado y el novato que se abre el espacio para la transmisión: en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba y también en la explicitación de lo que se hace. En este proceso, el novato va incorporándose en una comunidad sostenida en un oficio. Resulta relevante avanzar en la recuperación y puesta en discusión de formas de transmisión adecuadas para la transmisión del saber hacer/ saber enseñar.

¿Qué ocurría en los talleres y en los gremios de antaño cuando se enseñaba un oficio? Según el análisis realizado por Sennett (2009) en el taller se construye la idea de que llegar a saber hacer algo bien lleva tiempo. En los gremios medievales la duración del aprendizaje era de 7 años y tomaba hasta 10 la presentación de una "obra maestra", por la que el aprendiz debía convencer a sus maestros de que podía llegar a ser uno de ellos. Cuanto más lenta y exploratoria era la práctica del oficio más fiable parecía. Los resultados inmediatos eran sospechosos. ¿Y qué hacían los maestros que formaban en gremios y talleres para que se adquirieran habilidades? El maestro basaba autoridad en la transferencia de habilidades, brindaba instrucciones personales, transfería los "secretos" de oficio, aquellos que fueron construyendo personalmente durante su práctica, se ocupaba en persona de los detalles más insignificantes de la producción. En síntesis, la formación técnica implicaba contacto directo con los instrumentos y explicaciones orales. El taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito (el que sostiene la acción, eso que por lo general no se cuenta) y el explícito. Gran parte de su autoridad viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben (Sennett, 2009: 102).

Cuando hablamos de saberes de oficio nos referimos a un componente no codificado que ha sido denominado de distintos modos por los académicos. Tardif (2004), refiere a los saberes prácticos, otros los denominan saberes experienciales (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010), también se los ha llamado conocimientos tácitos (Polanyi, 1961) y conocimiento en la acción (Schön, 1997). Estas definiciones convergen en afirmar que se trata de un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y "secretos" que se ponen en juego en la práctica. Siguiendo a Meirieu (2006) se puede argumentar que los saberes del oficio no son codificables en su totalidad, se construyen en la práctica, permiten orientar la acción del profesional y son de naturaleza heterogénea.

Con relación al primer punto, quien tiene un oficio desarrolla un repertorio de saberes no verbales, sin codificar en palabras. Este repertorio no es del todo codificable porque “se incorpora a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004: 41). En esa línea, Sennett (2009) los denomina "secretos personales". En relación con el segundo punto, los saberes de oficio se construyen en contacto con la práctica, lo que no implica que estén vacíos de teoría. Los saberes de quien tiene un oficio no son teóricos y/o prácticos, sino que son el producto de una íntima relación entre el hacer y el pensar, o entre la cabeza y la mano. En tercer lugar, estos saberes sirven para la acción y permiten que las prácticas profesionales ocurran. En este sentido, pueden entenderse como los saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana, saberes que proceden de ella y sirven para resolver los problemas profesionales, dando sentido a las situaciones de trabajo (Tardif, 2004). En suma, los saberes del oficio se construyen en la práctica y sirven para enfrentar la práctica.

Para que un artesano aprenda su artesanía, continúa Sennett (2009), es importante que frecuentes situaciones imperfectas, problemáticas; antes que luchar contra esas experiencias, todo artesano tendría que poder aprender de ellas. Es posible aprender de la incertidumbre, de la prueba y experimentación que estas situaciones generan. Explorar, tener, curiosidad, indagar parecen ser los componentes centrales para el desarrollo de un “buen” trabajo. Tal como expresa Alliaud (2011) Sennett denomina a lo imperfecto, problemático, fuera de la norma, del modelo, de lo esperado, de lo frecuente, de lo conocido “experiencias instructivas”.

Cabe la pregunta sobre los espacios de formación propicios para habilitar la construcción de saberes de oficio, es decir, saberes que permitan dar respuesta a los problemas de la práctica (Tardif, 2004), de la mano de quienes son portadores de los "secretos" de dicho oficio (Meirieu, 2006; Sennett, 2009).

El propósito de este apartado ha sido presentar la complejidad existente en la enseñanza de las prácticas, hemos propuesto un recorrido de autores y perspectivas, que intentan poner en foco aportes ineludibles a la hora de enseñar prácticas. Las conceptualizaciones acerca de las competencias, de las teorías en uso, de la reflexión como proceso de formación de profesionales, tanto como los enfoques de la cognición situada, visibilizan la dificultad de llevar adelante un único abordaje posible. Es por eso por lo que abogamos por la utilización de distintos dispositivos que intentan abordar los problemas acerca de cómo se enseñanza actividades de alto componente práctico.

5.2.3 ¿Hacia una didáctica de las profesiones?

Una pregunta pendiente en la configuración de este marco teórico es acerca de la formación de profesionales en la universidad. Camilloni (2010) sostiene que todas las profesiones, las más nuevas y las antiguas, tienen dos características en común: requieren una excelente formación de base que deberá ser actualizada continuamente y deben ser construidas, igualmente, a través de sistemas de formación en los que se articulan y se funden entre sí las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia en un currículo que las integra de modo efectivo. Si bien en el marco de este trabajo solamente haremos foco en lo que sucede en las aulas, anticipamos tanto el recorte como la limitación del estudio. Para Camilloni, una formación de calidad debe preparar al profesional para resolver en forma no rutinaria problemas complejos, por medio de la utilización de herramientas conceptuales, procedimientos e información de base científica actualizada fundamentando teóricamente sus decisiones. Su formación, entonces, presenta exigencias que no pueden limitarse al logro de aprendizajes mecánicos y fragmentarios. De otro modo, la formación no respondería a los requisitos mínimos que exige hoy el desempeño profesional. Este exige actualización constante y está íntimamente vinculado con el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología. Estas afirmaciones nos vuelven a ubicar en el campo de la formación en competencias propio de la investigación actual en la educación superior.

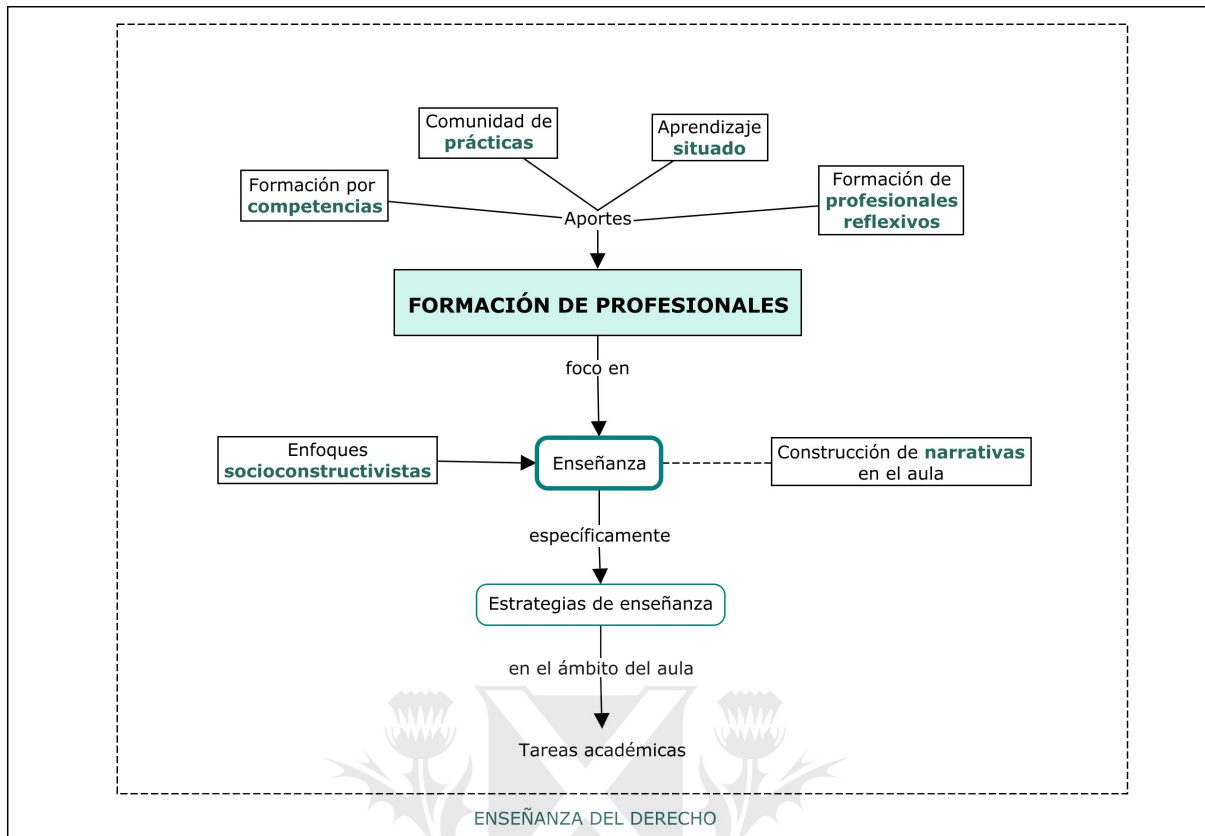
Vinculado con el problema de la enseñanza de las profesiones, emerge el de la construcción de una didáctica de formación profesional. Camilloni (2014: 21) advierte que no es un problema sencillo. Señala una solución simple, en sus propias palabras: "...comenzar el proceso definiendo el perfil profesional, determinar los estándares de conocimiento y habilidades que deben poseer los que reciben el diploma que habilita para el ejercicio profesional, formular, en consecuencia, el listado de competencias y generar, finalmente, el sistema de evaluación del logro de esas competencias." Claramente, esta explicitación de tareas en el plano de la formulación, del diseño (tanto a nivel de diseño curricular como en el nivel del diseño del aula) se complejizan: las profesiones no son monolíticas, no tienen una única definición, las competencias están sometidas a un rápido proceso de obsolescencia y transformación, el aprendizaje de 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 en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas. Por lo que –sostiene- aprender una

profesión implica incorporar conocimientos, rutinas, estrategias y actitudes. Se trata de definiciones complejas, muy vinculadas con el contexto y con los actores que participan de ese campo profesional.

Si quisiéramos hacer foco en las preguntas de investigación, respecto de la relación entre la teoría y la práctica, Camilloni (2014: 28) afirma que las didácticas de las profesiones, como las de las disciplinas, suelen encontrarse en estado efervescente, turbulento, debido a los debates teóricos que crecen en intensidad en lugar de aquietarse, como resultado no sólo de la falta de consensos sino del hallazgo de nuevos nudos problemáticos y de nuevas cuestiones críticas. Es en este marco que considera que práctica y teoría necesitan ensamblarse, dado que la teoría no es autónoma respecto de la práctica, ni lo es la práctica, que carece de significado sin la teoría. El sistema de actividad las necesita a ambas de manera que la mirada de una enriquezca a la otra y la haga posible.

Retomando, y con pretensión de síntesis preliminar: ¿cómo se enseñan las prácticas? En este marco, esta investigación se propone relevar, sistematizar y analizar los modos a través de los cuales se forma a los futuros abogados como profesionales en el contexto de las asignaturas del CPO, de modo de analizar críticamente los dispositivos de formación y profundizar el conocimiento acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales en el marco de la tensión entre la teoría y la práctica. A continuación, presentamos un gráfico que intenta presentar las relaciones que se construyen en el marco teórico.

Cuadro 1: **Marco Teórico. Cuadro síntesis**



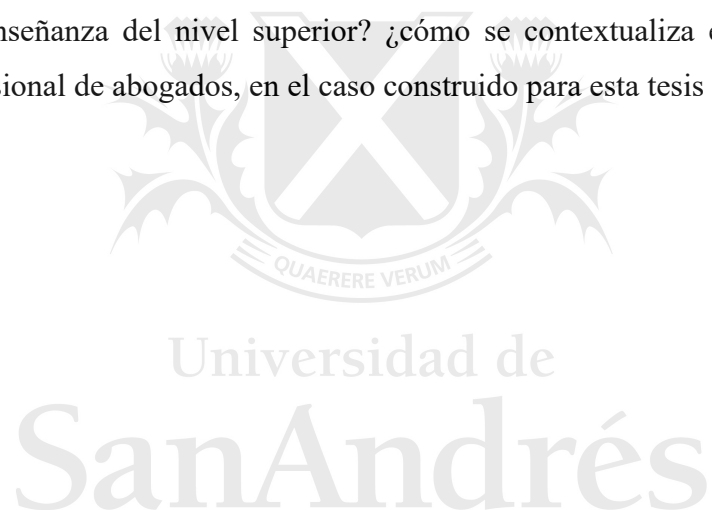
RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN

Fuente: Elaboración propia

El cuadro muestra de modo simplificado el problema de investigación que se propone abordar: la relación entre la teoría y la práctica en la educación superior. Específicamente, en el campo de la enseñanza del derecho. Este recorte implica considerar aportes teóricos de por lo menos dos grandes campos de producción académica: aquel que focaliza en la formación de profesionales haciendo foco en la noción de competencias; y el campo de la didáctica, dada la centralidad de conceptualizar la enseñanza desde una perspectiva socio cognitivo constructivista, que permitirá identificar, analizar y caracterizar tanto las estrategias de enseñanza puestas en juego en las clases como las tareas académicas propuestas para los estudiantes. Las actividades que se propone realizar en clase a los estudiantes, la identificación de las tareas académicas que se promueven es lo más transparente: lo que empíricamente podemos observar. Es a partir de allí que intentaremos en esta tesis reconstruir lo que hay detrás, que va ganando en complejidad, pero también en opacidad (dificultad para verlo) a medida que “se sube” en el cuadro.

Retomando los conceptos que presenta el cuadro que sintetiza el marco teórico, queda explícita la centralidad acerca de la formación de profesionales en sentido amplio, y en este caso, en el campo del derecho. Según el recorte teórico realizado, para la formación de profesionales se identifica la centralidad de la actividad(es) que se proponen formar, desde una perspectiva particular: la formación en competencias, que exigiría aprendizajes situados y la conformación de una comunidad de prácticas, en el marco de la reflexividad. Desde esa mirada analizaremos las clases observadas. ¿En qué focalizaremos específicamente? cómo se configura la enseñanza en esas clases, y qué tipo de construcciones narrativas es posible identificar en esas aulas, considerando específicamente las estrategias que cada profesor pone en juego para enseñar y qué tareas propone para los estudiantes.

Llegado a este punto de desarrollo del marco teórico, sostenido por todos los aportes mencionados, recursivamente reaparecen las preguntas: ¿cuál es la relación entre la teoría y la práctica en enseñanza del nivel superior? ¿cómo se contextualiza esta relación en la formación profesional de abogados, en el caso construido para esta tesis doctoral?



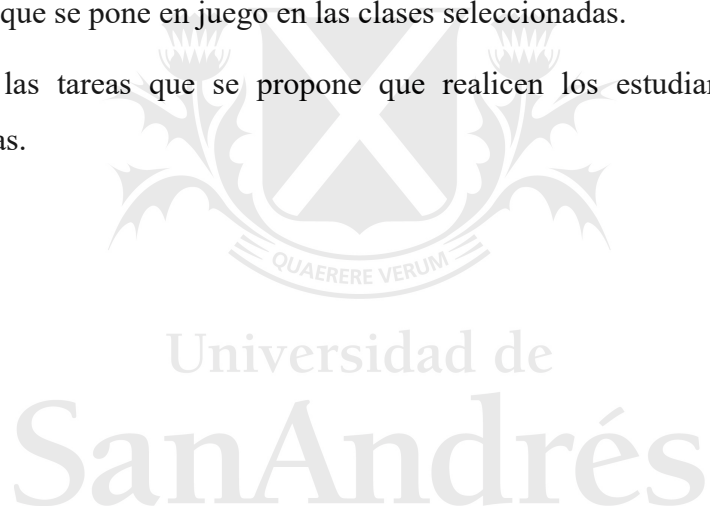
6. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es:

Analizar la articulación de la enseñanza de la teoría y de la práctica en la formación de abogados en el nivel universitario de grado.

Específicamente nos propusimos:

- Identificar y describir las estrategias utilizadas para la enseñanza en ocho asignaturas del ciclo de formación profesional de abogados, en la Facultad de Derecho (UBA)
- Indagar la relación entre la enseñanza de conocimientos teóricos y de conocimientos prácticos que se pone en juego en las clases seleccionadas.
- Analizar las tareas que se propone que realicen los estudiantes en las clases observadas.



7. METODOLOGÍA

Para llevar adelante esa tarea se ha adoptado un enfoque metodológico de tipo cualitativo como estrategia de investigación. Según sostiene Gallart (1992) los estudios cualitativos son interpretativos, profundos en sus análisis, indagadores de significados y atraviesan la superficie; su interés radica en la descripción de los hechos para su comprensión individual, grupal, en un contexto determinado; admiten más de una perspectiva para la comprensión e interpretación; y no se proponen lograr generalizaciones.

Esta perspectiva se considera pertinente para estudiar el problema: se trata de un estudio descriptivo (Hernández Sampieri, 2006) que apunta a obtener un conocimiento en profundidad del fenómeno más que a extraer conclusiones a través de mediciones o verificaciones causa-efecto. Gallart (1992) señala que la investigación cualitativa implica un ir y venir entre la teoría y los datos por lo que no se puede pautar un diseño a priori, pero sí plantear un interrogante específico que marque el rumbo a seguir.

Se propone un estudio de casos, entendiendo que los casos son construcciones teóricas: "...la interacción entre las ideas y la evidencia empírica genera un progresivo refinamiento del caso concebido como constructo teórico. (...) Construir el caso no implica determinar sus límites empíricos sino demostrar su significatividad teórica..." (Kazez, 2009, p. 3) Según Kazez (2009), la estrategia de investigación basada en estudio de casos puede abarcar distintos diseños posibles y tiene por objetivo la construcción de teoría.

Se trata de un estudio de casos instrumental dado que el interés se centra en un problema más amplio que los casos, pueden iluminar. Constituye un estudio de casos colectivo (Stake, 1996), dado que se estudiará un número de casos coyunturales para analizarlos en función de los intereses conceptuales. En esta tesis doctoral, los casos de estudio (las asignaturas seleccionadas del Ciclo Profesional Orientado de la carrera de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires con Orientación en Derecho Privado), permitirán sistematizar información. Es preciso referir en este aspecto que el trabajo tomará elementos de la teoría fundamentada como método de investigación, especialmente en lo relativo al proceso de construcción de la teoría a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967).

Dada esta complejidad se propone una estrategia de recolección de datos multi-técnica en la que puedan incorporarse abordajes complementarios de documentos. De esta manera se propicia la triangulación (Stake, 1999) para fortalecer la validez de las interpretaciones. Se utilizarán fuentes diversas de datos y para ello se propone realizar:

- Observaciones de clases de siete asignaturas del Ciclo Profesional Orientado (CPO) y
- Análisis documental de los materiales de clase propuestos en las asignaturas observadas (actividades en general, casos, ejercicios)

Selección de casos

Teniendo en cuenta estas características generales, a continuación, se mencionan los criterios de selección de las observaciones que se realizarán en el marco del proyecto.

1. Puesto que el foco de la investigación, definido como el análisis de las estrategias de enseñanza llevadas adelante en el marco de las asignaturas del CPO, este constituye el primer recorte realizado²⁸.
2. Asimismo, y debido a las orientaciones planteadas para el CPO según la Resolución N° 3798/04, en el inicio de este trabajo de investigación se había considerado observar asignaturas que pertenezcan solamente a uno de los Departamentos. Esta decisión se basaba en que se pueda dar cuenta de profundidad en el contenido: se trataría de “saber más” de “más materias del mismo Departamento”, considerando que abordan el mismo campo de problemas. Esta decisión, de orden curricular: prioriza la profundidad por sobre la extensión en términos de familias de asignaturas. Se había seleccionado para tal efecto la orientación Derecho Privado, previendo la observación de asignaturas que aborden el tema “familia”. Esta definición intencional considera dos criterios: se trata de una temática que no requiere exclusivamente de saberes específicos del lenguaje jurídico para su abordaje (y por lo tanto posible de ser abordada en el marco de la tesis doctoral para quien la lleva adelante) y; se trata de un tema sensible, variable, sujeto a modificaciones y además anclado en

²⁸ No se abordarán en este trabajo asignaturas correspondientes al Ciclo Profesional Común (CPC) dado que tienen por objetivo ofrecer ciertos principios y conceptos básicos para cada área (Resolución N° 3798/04, pág. 5), dejando para el CPO la capacitación del estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones que se prevén a tal efecto. (Resolución N° 3798/04, pág. 12), y que es el objeto de estudio de la investigación.

aspectos subjetivos de quienes tendrán que construir su competencia profesional en esa área, de allí que resulte provocador para analizar los modos en los que se lo enseña. Además, en un proceso reciente de modificación del Código. regularidades. Incluimos asignaturas de otro de los departamentos, para poder analizar contrastes, si los hubiera.

3. Asimismo, dado que el CPO incluye una serie de asignaturas comunes obligatorias para todas sus orientaciones, dentro de este ciclo se ha definido observar la asignatura cuatrimestral de 72 horas de duración “Derecho de Familia y Sucesiones”, que se constituye en curso principal de la orientación elegida puesto que allí se “que profundizan y amplían los principios, conceptos, teorías y metodologías de resolución de conflictos, que abordan los temas nucleares del saber específico que configuran un área básica o combinada del conocimiento científico que constituye la orientación del Derecho que se trate. Es decir, son aquellos contenidos y el desarrollo de aquellas competencias que no pueden ser dejados librados a la “experiencia” ... (Resolución N° 3798/04, p. 9). Se trata de la asignatura “Derecho de Familia y Sucesiones”, Asignatura cuatrimestral de 72 h de duración.

En el cuadro que sigue, se visibilizan las asignaturas observadas, durante el ciclo lectivo 2018-2020.

Tabla 4. Observaciones realizadas

	DEPTO	ASIGNATURAS	puntos que otorga	CLASES OBSERVADAS	Hs de observación
1.	Privado/Flia	Régimen patrimonial del matrimonio	2	7	10 h 30.
2.	Privado/Flia	Acciones típicas del derecho sucesorio	2	6	9 h
3.	Privado/Flia	Alimentos	2	5	7 h 30
4.	Privado/Flia	Derechos de Familia y sucesiones		6	9 h
5.	Privado/Flia	Sucesión Intestada	2	6	9 h
6.	Público	Iliberales y liberales	2	4	6 h
7.	Público	Empleo público	2	5	7 h 30
				Total: 39	Total: 58 hs

Fuente: Elaboración propia

Observación y análisis de datos

En este trabajo se privilegia la observación como estrategia de recolección de información. Consideramos a la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (Marshall y Rossman, 1989: 79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando más de un sentido, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Las observaciones que se realizaron en el marco de este trabajo fueron acompañadas de notas sobre lo observado, sobre los diálogos mantenidos con alumnos y los profesores de esa asignatura, para favorecer la comprensión en profundidad de situaciones producidas a lo largo de la observación.

Las observaciones de clases entendidas como analizadores²⁹ (Lapassade, 1979, Fernández, 1998) favorecen la reflexión acerca de las clases, las estrategias, el tratamiento del contenido, los sentidos que se construyen entre el profesor y los alumnos, los sentidos construidos biográficamente, aquellos que se vinculan con la cultura institucional. El eje de las observaciones estuvo puesto en los siguientes aspectos definidos en el marco teórico:

- i. Estrategias de enseñanza priorizadas
- ii. Descripción de las actividades propuestas para los estudiantes
- iii. Aspectos específicos de la articulación entre la teoría y la práctica:
 - cuál es el contenido que se enseña y cómo se vincula con las competencias que se requieren para el ejercicio profesional del Derecho;
 - de qué forma el docente a cargo de la asignatura toma en cuenta la práctica profesional de esa especialidad y la concreta en la elección de dispositivos de enseñanza.
 - qué relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico se lleva adelante en referencia a las estrategias de enseñanza que se proponen.

Se adjunta en Anexo I el instrumento de observación construido para el trabajo.

Para sintetizar, la investigación tuvo como propósito analizar el gran problema de la articulación entre la teoría y la práctica en la formación universitaria. Esto se concretó en el análisis de la selección de asignaturas mencionadas del Plan de estudios de la formación de

²⁹ Lapassade (1979), refiere que un analizador puede ser tanto un dispositivo artificial (como un microscopio) o un dispositivo natural (como el ojo) que permita entender una situación, un problema o un enigma en sus partes constitutivas sin que haya sido nuestra intención consciente entender esa realidad. En la misma línea, para Lidia Fernández el concepto de analizador alude tanto a "acontecimientos o sucesos así como a técnicas diseñadas para inducir a la expresión de cierta información que deja a la luz significaciones que no estaban formalmente expresadas, sino más bien ocultas" (1998: 43).

abogados en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se asume metodológicamente un estudio de casos colectivo, en el que se prioriza como técnicas de recolección de información el análisis documental y la observación de clases.



Universidad de
San Andrés

8. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS ASIGNATURAS OBSERVADAS: EL PAISAJE

En este capítulo nos proponemos analizar la información obtenida a partir de las observaciones realizadas. Nos preguntamos: ¿Qué experiencias de clase se llevan adelante en las situaciones observadas? ¿qué competencias se promueve en los estudiantes que participan de ellas? Y aún más, en el sentido propuesto en los objetivos de esta tesis: ¿Cómo se enseñan las prácticas en las clases observadas? ¿Cuál es la relación con la teoría? La intención es presentar la sistematización de lo que sucede en esas clases, en esas aulas.

Como referimos en el marco teórico, la enseñanza es una actividad compleja y explorarla requiere una mirada desde múltiples perspectivas para disminuir su opacidad hacia el análisis, y evitar la superficialidad en el abordaje. La complejidad es aún mayor cuando hacemos foco en el nivel superior – dado que, existen condicionamientos propios tanto de la enseñanza en este nivel como de la formación de profesionales. Más aún si, como en este trabajo, se propone el análisis de la enseñanza de las prácticas. Es por esto que el capítulo se organiza en tres secciones. En la primera sección, analizaremos la información recogida de la totalidad de clases observadas, para presentar una primera aproximación a la enseñanza del derecho en general, y luego en la configuración particular de cada asignatura. En la segunda sección, focalizaremos en las configuraciones narrativas de la enseñanza en las clases observadas. En la tercera, se caracteriza el conocimiento que se enseña. La organización del capítulo en estas tres secciones intenta separar tres nudos de análisis solamente a los fines de la escritura de esta tesis, dado que, por supuesto, en la complejidad de la enseñanza se entraman y no resultaría posible delimitarlos con claridad.

La metáfora que permitirá comprender la estructura de este capítulo es el concepto de paisaje: el concepto de paisaje se vincula necesariamente con el territorio. Específicamente en el marco de la geografía descriptiva puede identificarse al paisaje con las características de la configuración del relieve natural. En la actualidad, resulta ineludible comprender al paisaje desde una perspectiva cultural, donde los sujetos intervienen el entorno. Esta idea de paisaje, donde es posible describir lo que lo define, sus rasgos, y además es posible entenderlo como producto de la intervención (planificada o no) de los

sujetos que lo habitan, posibilitarán el recorrido de análisis de esta tesis. Centralmente, además, “... el paisaje presupone un observador y algo a observar, generalmente una extensión de territorio con sus características particulares. Sin embargo, el observador no es un mero sujeto pasivo que tan sólo «recibe» lo que lo rodea de manera sensitiva. El observador, por el simple hecho de ser observador, interviene sobre la realidad, haciendo de ésta su propia experiencia subjetiva. Por lo tanto, podemos afirmar que ante un mismo paisaje ningún observador tendrá la misma experiencia, aunque puedan observar técnicamente lo mismo...” (Raffino, 2021). ¿Cuál es el paisaje de la enseñanza del derecho?

SECCIÓN 1

8.1.1 El territorio que describiremos

En términos descriptivos generales, asistimos a clases de 7 asignaturas³⁰. Se trata mayoritariamente de asignaturas del área de Familia, en el marco del Derecho Privado, y dos asignaturas pertenecientes al Departamento de Derecho Público.

8.1.2 El paisaje (1): Las formas que adopta la enseñanza

Referimos a las formas que adopta la enseñanza en el apartado, dando cuenta de las posibilidades diversas que pueden considerarse a la hora de enseñar en la universidad. Específicamente, en el instrumento que utilizamos para registrar lo observado, presentamos diferentes posibilidades respecto de ello. Sin embargo, en la totalidad de clases observadas la estrategia de enseñanza que se pone en juego es la exposición. Es la única estrategia presente en las treinta y nueve (39) clases observadas³¹. Este dato resulta central para comenzar a imaginar el recorrido, aunque no todas las clases expositivas se configuren del mismo modo (volveremos sobre esto más adelante). Interesa el dato de las exposiciones como estrategia hegemónica en el campo de la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza universitaria. Todas las asignaturas observadas forman parte del ciclo curricular

³⁰ Ver Tabla 4. Observaciones realizadas

³¹ En el desarrollo del análisis haremos referencia a la cantidad de clases observadas, la cantidad de clases en las que se lleva adelante tal o cual estrategia. No es nuestra intención enfatizar la cuantificación. Entendemos que puede favorecer la comprensión tener disponible cierta relación con el universo relevado, más allá de la perspectiva cualitativa que es lo central en este trabajo.

denominado Ciclo Profesional Orientado (CPO) en el cual se propone la formación de competencias profesionales de los abogados.

La pregunta que nos formulamos es ¿es posible enseñar competencias profesionales en las aulas exclusivamente a través de exposiciones? O bien ¿qué es lo que se enseña a los futuros abogados en el marco de clases expositivas en el CPO? ¿Se enseña una práctica? ¿o se enseña teoría? Y si fuera así: ¿qué teoría³²?

i. Acerca de las clases expositivas

En este apartado caracterizaremos a la clase expositiva en el nivel superior y analizaremos preliminarmente las clases expositivas observadas. Esto constituirá un acercamiento al paisaje de la enseñanza del derecho, que irá siendo profundizado y detallado en los siguientes apartados de este capítulo.

Según De Miguel Díaz (2005) es una "... modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia la presentación verbal (denominada exposición) por parte del profesor de los contenidos sobre la materia que es el objeto de estudio..." (p. 52). Aunque la exposición se puede realizar de diversas formas y con distintos medios, su característica fundamental es la unidireccionalidad -hablar a los estudiantes- ya que tanto la selección de los contenidos a exponer como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor. Esta característica y las ventajas que ofrece desde el punto de vista organizativo han colaborado para que esta modalidad sea la más habitual en las aulas universitarias: resulta relativamente cómoda tanto desde el punto de vista de la institución como del profesorado dada la simplicidad de los recursos que se necesitan para su instrumentación. Según el autor, entre los objetivos más comunes de este tipo de clases se encuentran: la presentación de los contenidos centrales relacionados con el tema de estudio (puede ser utilizando narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación, síntesis de resultados); la explicitación de relaciones entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación; la presentación de experiencias en las que se hace la ilustración de una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, aportación de ejemplos y experiencias); la realización de demostraciones de hipótesis y teoremas,

³² No estamos haciendo referencia aquí al tema o los temas que se definan para ser enseñados. Estamos considerando la posibilidad, que luego profundizaremos, sobre la una conceptualización posible acerca de lo que podría ser "teoría" en el marco de las clases observadas.

(discusión de tesis, demostración de ecuaciones). Las tres primeras intencionalidades pueden ser consideradas en el marco de la enseñanza del derecho. Según estas consideraciones, podrían identificarse más de una finalidad. No sería posible hablar de una clase expositiva “única”.

Eggen y Kauchak (2009) refieren además que las clases expositivas son económicas en términos del control del tiempo disponible para su desarrollo y de los recursos que requiere. Sin embargo, para su realización los profesores pueden apoyarse, además de sobre el lenguaje oral, sobre otros medios y recursos (escritos, visuales, audiovisuales, etcétera.), así como en la participación activa de los estudiantes para favorecer la comprensión. En el caso de las clases observadas en esta tesis, de las 39, solo en 10 de ellas se utilizan recursos -fallos jurisprudenciales- que se vinculan con la exposición que el profesor desarrolla. Cabe señalar también que la referencia al Código Civil y Comercial (CCC) está presente en todas las clases, más allá de que esté o no presente físicamente. Más adelante en este capítulo desarrollaremos un análisis detallado sobre las referencias a los códigos.

Un aspecto relevante para este análisis es la afirmación de De Miguel Díaz (2005) acerca de la función de modelado respecto a las demandas de aprendizaje para los estudiantes: “...Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada...” (De Miguel Díaz, 2005 p 55). En este sentido, el autor considera la centralidad de que los profesores tengan en cuenta en su planificación de las estrategias de enseñanza los procesos mentales que pretende activar en sus estudiantes. Teniendo en cuenta esta vinculación entre procesos cognitivos y estrategias de enseñanza, el profesor podría decidir en cada caso las configuraciones de enseñanza que promuevan el logro de sus intenciones. En este sentido, la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar competencias profesionales en las aulas exclusivamente a través de exposiciones toma sentido con mayor presencia.

¿Por qué clases teóricas a través de exposiciones? Según Follari y Soms (1994) en un texto clásico acerca de la enseñanza en la universidad, esta práctica deviene del medioevo, en el que el maestro formaba a sus discípulos exponiendo, hablando, y ellos solamente debían escuchar. Los autores refieren que esta forma de organización de la enseñanza hasta hace poco tiempo fue la única práctica en la enseñanza en el nivel superior. En este marco, sólo se le exigía al profesor un exhaustivo conocimiento sobre el tema a enseñar, aspecto que se reforzaba con la imagen tradicional autoritaria del profesor, “figura superior e intocable, indiscutible en su saber (...) figura importante de la clase, no los sujetos de

aprendizaje” (p. 22). Pero, además, se asume como realidad, que quien sabe del tema seguramente sabe transmitirlo, con lo cual el saber pedagógico no ha sido el foco en la enseñanza universitaria³³. “Así, como consecuencia, en el aula se aprende verbalistamente los quehaceres prácticos, es decir, no se los aprende” (p. 26) Estas afirmaciones de los autores, producidas a partir de sus trabajos en las aulas universitarias mexicanas, constituyen una primera referencia para la caracterización y el análisis de lo que sucede en las aulas.

Cabe advertir que en la literatura pedagógica sobre el uso de la exposición (De Miguel Díaz, 2005, Eggen y Kauchak, 2009; Paredes y De la Herrán, 2010; Anijovich y Mora, 2009, entre otros) se señala que suele ser valorada por los estudiantes porque los ayuda a entender la organización de los saberes que se enseñan -habitualmente de lo general a lo particular, en una lógica deductiva- pero cuestionadas por potenciar escasamente el aprendizaje, favoreciendo la memorización de conceptos y de procedimientos. Además, y en palabras de Freire y Shor (2019)

“...Con todo, un problema sobre el que debemos hablar en lo que respecta al aula expositiva, es el hecho de que los profesores la consideran como la forma profesional correcta de enseñar. Esta es presentada durante su formación como la pedagogía del profesional, del experto. (...) Los estudiantes están condicionados a ser pasivos cuando el profesor empieza una clase, de manera que su inactividad es la trampa que nos espera en la modalidad de clase expositiva. Además (...) cuando se decide hacer clases expositivas que cuestionen la ideología existente, nadamos contra la corriente, revelando lo que la cultura mantiene oculto, y se puede esperar que las cosas se caldeen. Este riesgo de penalización constriñe a muchos profesores. Ellos se sienten más seguros haciéndose “miembros del club” e impartiendo clases expositivas a partir del conocimiento oficial...” (p. 75)

Respecto de las clases expositivas, la visión crítica acerca de ellas es generalmente compartida por estudiantes y profesores, aunque sus puntos de vista son diferentes. Tal como menciona De Miguel Díaz (2005) mientras que los primeros se quejan de la falta de interés y la situación de pasividad implícita en la mayor parte de este tipo de clases, los segundos, presionados por la carga de los contenidos y el tiempo, a pesar de ser conscientes de las limitaciones de esta metodología, no ven otra forma de transmitir información de manera

³³ Es posible profundizar este tema en Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación “didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.*

más rentable teniendo en cuenta el número de alumnos y los recursos disponibles en las instituciones universitarias.

En las observaciones realizadas no encontramos que las exposiciones incorporen preguntas que promuevan el pensamiento crítico de los estudiantes. Las preguntas que se formulan en clases son propuestas por el profesor y respondidas habitualmente por él, como puede observarse en el ejemplo que presentamos más adelante en el texto³⁴. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de la enseñanza del derecho en el CPO, de las competencias profesionales, de la enseñanza de la práctica del derecho. Si como se viene desarrollando la enseñanza modela al aprendizaje profesional ¿desde qué perspectiva se forma a los abogados? ¿cómo se favorece una posición analítica crítica, cuestionadora, desde esta configuración de la experiencia de las clases? O más... ¿es que no se considera necesario formar a los futuros abogados en el marco de esas competencias profesionales?

En esas clases expositivas, desde la posición del profesor, es posible inferir esa certeza de que se trata de la forma profesional correcta de enseñar³⁵. El desarrollo de las exposiciones da cuenta de que lo que se enseña *es*. *Es* en el sentido de la existencia, y *de lo correcto*, que deviene de la enseñanza de los códigos, que es el objeto de cada una de las asignaturas observadas (excepto la asignatura Iliberales y liberales).

En el marco del análisis de las clases observadas, y del interés en este trabajo de analizar la relación entre la teoría y la práctica en el campo de la enseñanza de las prácticas profesionales, retomamos y expandimos algunas de las ideas presentadas en el marco teórico. Los autores que investigan la enseñanza de las prácticas- específicamente referimos a los aportes de Schön (1992, 1997) y a Chaiklin y Lave (2001) anteriormente referidos-, enfatizan el valor de la actividad profesional que se propone enseñar, y la reflexión acerca de ella. En el caso particular de Schön, además, define la configuración de un *practicum reflexivo*, en un paradigma acerca de la enseñanza que promueve la comprensión y el análisis de las acciones, en ambientes controlados. Chaiklin y Lave, además, enfatizan la necesidad del trabajo con otros, del análisis y realización compartida, de la necesidad de conformar comunidades de prácticas en el sentido planteado por Wenger (2001). Esto no se visibiliza en las clases expositivas observadas. Más allá de lo fuerte que pueda resultar esta afirmación preliminar, resulta provocador ahondar en el análisis de las actividades propuestas en el marco de estas clases expositivas.

³⁴ ATDS, Clase 4, segmento 3, p. 97 y 98.

³⁵ No son objeto de esta tesis los procesos de formación docente en la universidad, pero es ineludible la referencia a un análisis posible.

Según Pastré (2006) en el marco de la formación profesional la enseñanza de la actividad profesional es central. Identificar, caracterizar, llevar adelante esa actividad profesional y analizarla. Una actividad en situación. La actividad profesional continúa más allá de su realización, en la medida en que un actor puede revisar su acción pasada y reconfigurarla en un esfuerzo por mejorar su comprensión, realizar un análisis reflexivo y retrospectiva de su propia actividad, o de la de otros que se están formando en la profesión. Para Pastré (2006) esto por supuesto que puede suceder ya en el campo profesional, pero le interesa pensarlo en el marco de la formación en instituciones. Las instituciones, además de enseñar la actividad profesional, tienen como finalidad el énfasis en la actividad constructiva, aquella que favorece que el futuro profesional construya esa posición reflexiva. El autor refiere que:

“...la fragilidad del paradigma que utilizamos en general para analizar el aprendizaje profesional: la articulación entre teoría y práctica. La gran mayoría de dispositivos de aprendizaje profesionales están diseñados en el mismo modelo: comenzamos por enseñar teoría (conocimiento) y luego pasamos a la práctica: pilotos de aviones, operadores de centrales nucleares, instaladores de máquinas herramienta aprenden en primer lugar, cómo funciona el sistema técnico que se encuentra frente a ellos; y luego, como volarlo. (Del mismo modo que en las clases de derecho observadas) Esta forma de hacer las cosas no deja de tener relevancia porque sugiere que necesariamente existe un vínculo de subordinación entre teoría y práctica. Ahora entonces, esto fortalece la idea de que la transición de la teoría a la práctica sólo constituye una redundancia, y la práctica es considerada como la simple aplicación de la teoría a una situación singular. Sin embargo, sabemos que eso no es cierto: ingenieros jóvenes que son muy competentes en conocimiento de cómo funciona una central nuclear, cuando están en un simulador a gran escala (porque tenemos cuidado de no inmediatamente comienzan a operar una planta de energía real), comenten muchos errores. Entonces debemos admitir que el aprendizaje práctico es un aprendizaje real...” (Pastré, 2006, p. 5, traducción propia)

Para el autor es necesario dejar de lado el paradigma tradicional que subyace a nuestras concepciones de la relación entre teoría y práctica: el saber no es algo ajeno a la actividad, sino algo inscripto en él y lo orienta. Más aún: es la teoría la que debe subordinarse a la práctica y el análisis de la actividad contribuye a la conceptualización. ¿Por qué esta referencia a Pastré y al análisis de la actividad? Porque en las clases observadas, como se dijo la actividad central es la del profesor que lleva adelante las clases: en las 39 observaciones, en la dimensión denominada “Forma que adopta el conocimiento transmitido” en todos los casos se pondera la transmisión de conocimiento teórico, con énfasis en la transmisión de conceptos y sus relaciones, en el que la función docente es esencialmente la transmisión del saber. En 16³⁶ de las clases, además de esta transmisión de

³⁶ En estas 16 clases se incluyen aquellas que recurren al análisis de algún fallo (10)

conocimiento teórico, se observa presencia de conocimiento técnico, vinculado con el saber hacer propio de la práctica profesional, en la que función del docente intenta la transmisión de un “oficio”. Sin embargo, esta transmisión de conocimiento técnico se realiza desde una perspectiva “teórica” en el sentido definido por Pastré (2006). Es decir, primero el profesor enseña (expone la teoría) y luego proporciona algún fallo jurisprudencial o algún ejemplo/situación para ver de qué modo se resolvería en la práctica. El modo de resolución es “único”, el que el profesor considere apropiado en función de su propia experiencia profesional y el “tema” del código que esté enseñando. No hay lugar en la configuración de la clase a las preguntas que busquen problematizar: las pocas veces que sucede, las preguntas son formuladas por el docente, para anticipar lo que sigue en la exposición: él pregunta y él contesta; o él pregunta, responde un estudiante y eso le permite continuar con la clase.

“El docente: Otro tema importante de la Colación que quiero presentar. El nuevo código admite la colación de las deudas. En el código civil de Vélez el tema de las colaciones de las deudas no se admitía.

El heredero que le debía al causante puede pedirles a los otros coherederos que colacionen las deudas. En ese caso se le descontara al heredero deudor la parte proporcional de su deuda de la herencia a recibir.

El docente pregunta: ¿A quien puede perjudicar esto?

El docente contesta: al acreedor del heredero, es quien va a verse perjudicado... porque no puede ir contra los bienes del heredero ya que primero se cobrarán la deuda, por lo tanto, los coherederos tendrán privilegio.

El docente: La colación de deudas está regulada por el art. 2397 y siguientes.

ARTICULO 2397.- Deudas que se colacionan. Se colacionan a la masa las deudas de uno de los coherederos en favor del causante que no fueron pagadas voluntariamente durante la indivisión, aunque sean de plazo no vencido al tiempo de la partición.

El docente lee el artículo, y dice: Entonces, el modo de hacer la colación es así: se deduce de la parte que le corresponde al heredero, y si se excede se pagara la diferencia en el plazo y condiciones de la obligación. Ahora, esta colación de las deudas es oponible a los acreedores. Otro cambio importante (*Nota: entendemos que respecto del Código Velez Sarsfield*) es el valor colacionable al tiempo que se calcula.

Dice: Hay tres posibilidades. Pregunta (retóricamente): ¿Cómo es ahora? Y explica

El cálculo de los valores colacionables se puede tomar en tres momentos:

1) Valor: al momento de la donación.

2) Valor: a la apertura de la sucesión.

3) Al momento de la partición.

El docente pregunta: ¿Cual es el problema del momento en el cual se toma el valor? Se responde: el problema es la inflación.

Dice que al momento de la donación seria lo más justo. Si hubo mejoras estas le corresponde al donatario...” (ATDS, Clase 4, segmento 3)

Eventualmente, algún estudiante irrumpe en la exposición y formula alguna pregunta que tiene como propósito que el profesor certifique o ratifique si la idea que registró en su cuaderno, o la explicación que dio, fue comprendida.

La clase es sobre divorcio. La profesora pide a un alumno que lea el art. 437 del Código Civil y Comercial

ARTÍCULO 437.- Divorcio. Legitimación. El divorcio se decreta judicialmente a petición de ambos o de uno solo de los cónyuges.

La docente explica que la legitimación activa es personal y sólo a favor de los consortes, que ya no existen causales del divorcio. Ni objetivas ni subjetivas y que la resolución es más eficiente en los tiempos que con el código anterior (Código Vélez Sarsfield)

Un estudiante pregunta: ¿Eso es el divorcio exprés?

Profesora: Se lo llama “exprés” pero no es tal. Es que el divorcio no requiere plazos, si me caso hoy y me quiero divorciar mañana puedo hacerlo. Lo puedo hacer en forma individual o conjunta. Si es conjunta es más rápido. La condición sine qua non es que deben presentar la propuesta. Si las partes tienen acuerdo homologado se divorcian inmediatamente. En el acuerdo tiene que estar todo, alimentos, régimen de visitas, división de bienes.

Si la presentación no es conjunta, el juez convoca a una audiencia de vista de causa. El nuevo código incorpora la autonomía de la voluntad. Se prioriza que lo único que puede sostener un vínculo es la voluntad de las partes. Y el Estado no se debe meter.

Ahora el divorcio es más rápido, pero no se puede eludir un trámite jurídico. Lo que supone el nuevo divorcio es que será más rápido, pero sigue siendo jurídico. (FyS, Clase 3, segmento 2)

En ninguna de las clases observadas las preguntas que formuló el profesor o los estudiantes intentaron poner en diálogo o problematizar perspectivas diversas. Cabe recuperar los aportes de Camilloni (2014) presentes en el marco teórico, considerando dos aspectos. Uno de ellos, más didáctico, en el que la autora analiza el problema de la enseñanza de las profesiones, en el marco de la construcción de una didáctica de las profesiones. Y otro, más cercano a la didáctica profesional, que podemos pensar en perspectiva, más allá de la enseñanza del derecho o de alguna otra profesión.

Para la autora, enseñar una profesión requiere de un recorrido que se inicia considerando el perfil profesional, que conocimientos y habilidades se requiere para el ejercicio profesional a los que se los habilita con la formación, formular competencias, enseñarlas y evaluar si han sido logradas. Más allá de que cada una de estas acciones no constituyen responsabilidad específica para el profesor -dado que por supuesto se enmarcan en el plan de estudios vigente-, cabe preguntarse acerca de si algunos de estos procesos están presentes y han sido analizados para el diseño de la propuesta de enseñanza. Como se viene desarrollando, el énfasis en las clases observadas está puesto en la transmisión de saberes más que en la definición de competencias y modos de enseñarlas en las aulas.

Respecto del segundo aspecto mencionado, Camilloni (2014) considera que la enseñanza de las profesiones presenta una complejidad aun mayor, dado que las actividades profesionales no son monolíticas, no tienen una única definición, las competencias están sometidas a un rápido proceso de obsolescencia y transformación, el aprendizaje de 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 en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas. Es por eso que aprender una profesión implica incorporar conocimientos, rutinas, estrategias y actitudes. Se trata de definiciones complejas, muy vinculadas con el contexto y con los actores que participan de ese campo profesional.

A partir de las clases observadas, es posible suponer que, para quienes enseñan en las asignaturas que constituyen nuestro universo de análisis, toda esta complejidad se resuelve en la transmisión de los artículos del Código, y en el análisis modelado de casos y situaciones, realizado por los mismos profesores, sin participación (o escasa) de los estudiantes ni acciones que favorezcan el acercamiento a la práctica profesional.

Si consideramos la enseñanza de la práctica profesional, específicamente de los abogados, tal como mencionamos previamente en los Antecedentes, las producciones académicas acerca de la enseñanza del derecho enfatizan el valor del abordaje desde el campo de la práctica: existen numerosas producciones que describen y analizan experiencias de clase que consideran estrategias superadoras de lo que denominan la transmisión teórica y favorecedoras de la formación de competencias profesionales de los abogados: experiencias centradas en la actividad de los estudiantes ya sea por medio de simulaciones, ateneos y clínicas jurídicas, así como del análisis de casos reales o elaborados a los fines de la formación. Reiteramos la mirada de Beloff y Clérico (2011, p. 173) cuando mencionan “... continuará vigente en el imaginario la hipótesis de un docente ‘dictando’ contenidos (por lo general, del código o del ‘manual de cátedra’) y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma ‘memorística’”. Asimismo, coinciden en la necesidad del abordaje de la formación de competencias profesionales desde metodologías con impronta práctica y no de la mera transmisión de contenidos teóricos a través de la exposición.

Ahora bien, en este desarrollo pareciera presentarse un único modelo de clases expositivas. ¿Exposición o exposiciones? En el apartado que sigue, realizaremos una descripción exhaustiva de las configuraciones de las exposiciones que los profesores llevaron adelante en las clases.

ii. Hacia una tipificación de las exposiciones en la enseñanza del derecho y del tipo de conocimiento transmitido

Como venimos refiriendo, para la subdimensión “Forma que adopta el conocimiento transmitido”, en la totalidad de clases observadas, se señala la categoría “Conocimiento teórico”, dado que se enfatiza la transmisión de conceptos y sus relaciones, donde la validez de ese conocimiento está dada por la estructura conceptual de la disciplina o teoría, y la función docente es esencialmente la transmisión de un saber.

“...El docente comienza a desarrollar un panorama sobre el sistema sucesorio: inicia diciendo que el derecho Sucesorio se divide en dos grandes teorías: “Sucesión en las personas y Sucesión en los bienes”

El docente pregunta: ¿Recuerdan la diferencia entre estas dos clases de teorías?

Un alumno responde: “Es la continuidad en la persona”

El docente: En la sucesión en las personas se reputa al heredero continuador de la persona del causante como titular, acreedor y deudor. El heredero respondía con sus bienes personales por las deudas del causante, hay una confusión del patrimonio y todo lo que es de titularidad del causante tanto en la faz activa como pasiva pasa a ser parte del patrimonio del heredero. En conclusión, el heredero continúa la persona del causante. Esto es una ficción legal para que el patrimonio no quedara sin titular. Esta ficción se creó para evitar que el patrimonio quedara sin titular.

Continúa explicando:

Este sistema de universalidades transmite los bienes en su conjunto, y crea una responsabilidad ultra vires hereditaria.

Este tipo de responsabilidad fue mermada con la ley 17.711 que restringe la responsabilidad del heredero quien puede aceptar la herencia con beneficio de inventario, aun sigue siendo un sistema que está centrado en la sucesión de la persona.

En cambio, la sucesión en los bienes, que es de origen germánico y otros atribuyen al “common law”. Se transmite un activo líquido. El heredero no administra sino un tercero que administra y luego el heredero recibe los bienes (es al estilo los Estados Unidos).

Una alumna pregunta: ¿si no se demanda a la sucesión?

Profesor contesta: Eso es una ficción forense.

Otro alumno dice: ¿Si luego de la declaratoria de herederos no se configura como una entidad la sucesión a la cual se puede demandar?

El profesor contesta citando el artículo 3491 del Código Civil: donde dice que las deudas se dividen de pleno derecho... (- *Cada uno de los herederos puede librarse de toda obligación pagando su parte en la deuda.*)

Aclara que las deudas se dividen no así la garantía, ejemplifica con el caso de la Hipoteca, donde el deudor puede pagar parcialmente y el acreedor no rechazar ese pago, pero no pierde su derecho a tener la hipoteca como garantía.

En este caso en la herencia, la deuda esta dividida en los distintos herederos y el acreedor no puede rechazar el pago parcial...” (Clase 1, segmento 2, ATDS)

En el segmento transcripto, se observa cómo el profesor transmite el conocimiento, que *deviene*³⁷ en un conocimiento teórico, y que se presenta con una estructura clara desde la configuración que el docente hace, y cómo lo organiza para su presentación en una configuración deductiva, propia de la estrategia expositiva: “el sistema sucesorio se divide en dos..., que a la vez cada uno... y lo analiza refiriendo al articulado”. Las preguntas que el docente formula son un modo de organizar la exposición y las preguntas que le formulan contribuyen a la configuración deductiva y lineal de la clase. Cabe la pregunta acerca de qué sucede si la pregunta/s formulada/s por los estudiantes no permitieran el desarrollo lineal... El profesor ¿la respondería? ¿Cómo se jugaría allí la progresión? Solamente en uno de los casos observamos una pregunta que se escapaba de los límites del tema específico de la clase, más allá de que era pertinente. En esa única oportunidad, el profesor reaccionó del modo siguiente:

“...El tema es interesante, pero lo vamos a tocar más adelante. (y continuó con lo que estaba exponiendo) ...” (Clase 4, Segmento 3 IL)

Ahora bien, en casi la mitad de las clases observadas (18 de ellas) se observa alguna intencionalidad de enseñar conocimiento técnico, en el sentido del saber hacer de una práctica profesional, donde el docente tendría la intención de transmitir un oficio. Por ejemplo:

“... El profesor dice que ahora se va a referir al régimen de los contratados.

Les pregunta a los estudiantes: ¿Cuál es la finalidad de dicho régimen? Los estudiantes contestan grupalmente que ‘es un personal estacional o transitorio’.

El docente dice ‘las plantas no deberían estar conformadas por un porcentaje mayor al 30% pero habitualmente el promedio de contratados es mucho más alto y pregunta: ¿Qué es un personal estacional? Contesta él mismo diciendo: ‘un personal para un momento determinado, no que tiene que ser permanente, es esporádico y la tarea encomendada no debe poder ser hecha por personal estable’.

Vuelve a formular una pregunta ‘¿en la realidad es así?’ Los estudiantes afirman que no, y que el personal transitorio por lo general cumple las mismas tareas que el estable.

Un alumno relata que él lleva más de 10 años en la administración.

³⁷ Decimos *deviene* en conocimiento teórico porque, a la luz del análisis que estamos realizando, consideramos que esta es una característica propia de la enseñanza del Derecho. Es por eso que este tema se desarrollará en particular y en profundidad en la Sección 3.

Otra estudiante también dice que es contratada. El docente le pregunta a las estudiantes cuántos son contratados y cuanto estables en su trabajo. La alumna responde que son 5 contratados y uno estable.

Otro alumno plantea un caso igual.

El docente pregunta: ¿Puede la administración renovar indefinidamente un contrato?

Alumno contesta: que lo hace pero que no debería.

El docente le pregunta que haría el estudiante si lo echan. El alumno responde, buscar trabajo, pero también reclamar como mínimo una indemnización del 245LCT o del art. 11 de la ley LEP

(Ambos discuten el caso y le dan diferentes soluciones o alternativas, hipotetizan diferentes escenarios)

Continúa con el tema de las tareas estacionarias y cita dos fallos los anota en el pizarrón.

Sánchez c/ AGN y Ramos c/ Ministerio de Defensa.

La particularidad del caso es que ambos fallos fueron dictados por la Corte Suprema el mismo día y ambos son resueltos en forma antagónica. En uno la corte estableció la regla y en el otro la excepción. La diferencia de ambos casos es que son dos regímenes jurídicos diferentes.

Los fallos son del año 2011, y el tema más importante es que régimen jurídico se aplica en cada caso...” (EP, Clase 4, segmento 4)

Este es uno de los ejemplos donde el tratamiento del contenido de la clase, de algún modo, incipientemente, se vincula con casos reales. Se promueve cierta participación de los estudiantes, se formulan hipótesis posibles de resoluciones diversas. Encontramos otros ejemplos similares: no es posible afirmar que se trate estrictamente de conocimiento técnico, pero, al menos, se avanza en algo diferente a la transmisión exclusivamente. Compartimos con Mastache (2007) que, para formar sujetos competentes en un campo profesional, existen ciertos criterios metodológicos para el diseño de la enseñanza, como el planteo de situaciones reales, con significatividad social y subjetiva, que articulen la teoría y la práctica y que consideren incertidumbres, ambigüedades y contradicciones. Estos criterios mencionados pueden visualizarse con cierta presencia en la descripción transcrita en el ejemplo.

Es posible indagar también en los aspectos que integran la subdimensión “La enseñanza de las competencias profesionales”. Allí identificamos dos tipos de abordajes en las clases observadas:

1. El profesor identifica situaciones propias de la práctica profesional y las presenta a los estudiantes, construyendo una narración en la que da cuenta de su conocimiento de la realidad profesional y él mismo (el profesor) la vincula con el contenido—básicamente el articulado del Código—que está presentando. Una variante de este abordaje es que el profesor, además de construir una narración, va formulando preguntas y ofreciendo su modalidad de resolución y sus reflexiones acerca de ello.
2. En la segunda modalidad, además de lo expresado en 1., el docente formula preguntas que invitan a la reflexión de los estudiantes, y se producen intercambios dialógicos sobre el tema. En ocasiones son los mismos estudiantes que traen ejemplos para ser analizados dado que la propuesta ofrecida por el docente resulta significativa. Es decir, lo que cambia centralmente es que los estudiantes son invitados a participar mediante preguntas, o ellos mismos las formulan.

Esto se visibiliza con claridad en dos de las asignaturas observadas: EP y A. En un extremo, encontramos el abordaje habitual del profesor de EP, cuyo ejemplo se anticipó en este mismo apartado: algunos de los estudiantes participan, responden a las preguntas formuladas, proponen ejemplos y son analizados “como colegas” intercambiando escenarios y posibilidades. En el otro extremo, encontramos las situaciones de la asignatura A, donde, si bien se ofrecen casos para el análisis, vinculado con el tratamiento de los temas de la clase, se favorece una referencia anecdótica, casi del sentido común: la profundidad reflexiva acerca de la profesión se desvanece:

“... (Nota: la clase anterior les habían pedido que leyeran y analizaran los casos que dejaron en la fotocopidora)

La estudiante comienza a contar el caso 2: es una madre que pide a un padre le pague las cuotas devengadas durante 5 años, cuando además el padre había convivido con los hijos.

El padre había pagado alimentos en especie, refiere la estudiante, con lo cual se produciría un abuso del derecho por parte de la madre.

Profesora: A veces es mejor el pago en especie que nada. Cuenta un caso donde un padre pasaba la cuota equivalente a \$25000 pero en especie, luego que la madre se negara a

recibir eso. Luego mediante el juicio de alimentos, le embargaron el sueldo al padre y finalmente la cuota se convirtió en \$10000.

Alumna: Es que hay madres empecinadas a que el padre les pase dinero y se trata simplemente de un capricho porque ella no trabaja.

Profesora: El deber de alimentos son de los dos padres.

Otra alumna: Lo importante son los hijos.

Profesora: Mejor que nada es algo, aunque sea en especie. (Pañales, por ejemplo)

Alumna: Es que a veces se pierde el eje, que son los hijos.

Profesora: Es muy importante en estos casos tener presente el valor de la *buena fe*. Cuando los padres se niegan es peor, no se obtiene nada, es mejor cuando se obra de buena fe.

Alumna: Claro, muchas veces se convierte en una guerra de egos.

Otra alumna: Yo estoy llevando un caso en el patrocinio jurídico, donde ya van tres años y no logran ejecutar la deuda. El demandado tiene un ciclomotor Zanella ni siquiera cubre dos cuotas adeudadas. (...) (Clase 4, A, Segmento 4)

A partir de la lectura del relato, se advierte cierta superficialidad en el abordaje: es la presentación de un conocimiento anecdótico, que no se profundiza ni problematiza. Si bien se vincula con el conocimiento profesional en marco de la temática de la clase, cabe preguntarse cuáles serían los aportes sustantivos de este intercambio para la formación de los abogados. ¿Qué sentidos se construyen acerca de las competencias profesionales en el marco de estos tipos de abordaje? Porque entendemos que en unas y otras situaciones de enseñanza se construyen competencias. Estas modalidades van configurando los modos de pensar de los futuros abogados.

Continuando con este análisis, abordaremos las modalidades de exposición que se llevan adelante en las clases observadas, considerando que, aunque en su totalidad el abordaje es expositivo, podemos identificar matices.

Hemos venido señalando la preponderancia de la estrategia expositiva en el desarrollo de las clases observadas. Sin embargo, a esta altura del análisis, podríamos caracterizar tres tipos especiales de exposición, que serían propias de la enseñanza del derecho en las asignaturas observadas. Lo que está presente en todas las modalidades es que el profesor desarrolla la clase según un tema que habitualmente se encuentra estructurado claramente. De hecho, al iniciar la clase el tema que se va a abordar es mencionado por el

profesor: para cada clase, los estudiantes tienen la certeza de qué es lo que se va a abordar. En el marco de este formato compartido, identificamos algunas características que se reiteran:

Tabla 6: Formas que adopta la exposición

		Ejemplo:
MODALIDAD 1 <i>La participación que no es tal</i>	El docente formula preguntas a los estudiantes, y las va reconfigurando de modo que él mismo pueda dar la respuesta correcta que aborde el contenido de la clase. La participación que se ofrece a los estudiantes es “nominal”: no es que se plantea un modelo dialógico donde la palabra circula. Podríamos decir que se trata de una <i>ficción de participación</i> .	<p>“...La profesora se refiere a las donaciones entre cónyuges: que se hagan entre sí condicionado a que se celebren el matrimonio y que sea válido.</p> <p>Se deben hacer por escritura y se debate si se pueden especificar las deudas y elegir el régimen a que se van a someter.</p> <p>Un estudiante pregunta: ¿a qué se refiere con deudas?</p> <p>La docente responde: a las anteriores a dejar constancia. Uds saben que lo que impera es un régimen.</p> <p>Un estudiante consulta: ¿se discute si va a ser imperativo?</p> <p>D: algunos no están a favor y quiere que se pueda elegir, también se discute si durante el matrimonio puedo elegir.</p> <p><i>(los estudiantes toman nota textual)</i></p> <p>Ella describe el tema (las clasificaciones de régimen matrimonial) sigue: hay 3 tipos de clasificaciones de regímenes patrimoniales de matrimonio:</p> <p>(Un alumno pregunta ¿clasificación de qué? ella sigue)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con base normativa 2. De acuerdo con mutabilidad o no del régimen 3. De acuerdo con la propiedad de los bienes. <p>(Continúa hablando)</p>

		<p>1. Pueden ser imperativa, convencional y libre. Imperativa la ley impone como nuestro régimen (es forzoso y único), no queda librado a la autonomía de las partes (la ley lo impone). Convencional prevalece la autonomía de las partes y ellos eligen dentro de las variables que ponga la ley. Se puede dar de 2 maneras</p> <p>(Una estudiante pregunta si esto es la convencional. No contesta y sigue el dictado.)</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Que elijan por uno de ellos de forma expresa o b. En caso de silencio la ley pone un sistema de carácter supletorio. <p>En otros países hay más sistemas. La Reforma incorpora separación judicial de bienes que ya estaba y que elije.</p> <p>Libre. Se aplica normas de derecho común porque no hay una norma específica.</p> <p>¿Esta es la primera, está?</p> <p>(Ningún estudiante responde y la docente sigue adelante.)</p> <p>2. Mutabilidad. Si es mutable puedo elegir cuando me caso y durante el matrimonio (también). Un estudiante pregunta si se puede cambiar solo una vez. La docente responde que en la Reforma se puede hacer cada un año. Otra estudiante pregunta: ¿Cómo me entero como acreedora? La docente responde: Vas al registro y ves. Tenés plazo de un año para oponerse desde que tomó conocimiento. La docente mira sus apuntes que están sobre el escritorio y luego dice: Bueno, mutabilidad ya se explicó y el inmutable una vez que elijo no hay vuelta atrás. A continuación, la profesora pregunta a la clase: ¿Entonces en nuestro país que tenemos mutable o no? Todos contestan inmutable...” (Clase 2, RPM, segmento 2)</p>
--	--	--

<p>MODALIDAD 2</p> <p><i>La centralidad del articulado</i></p>	<p>El profesor organiza los segmentos de la clase partiendo de la selección de uno (o varios) artículos del CCC, que considera central respecto del tema a enseñar, y a continuación lo explica. Puede incluir o no preguntas. Lo central es que la organización de la exposición se da a través de los artículos que se presentan.</p> <p>Una variante de esta modalidad es la inclusión de ejemplos, proporcionados por el profesor, o, en algunas ocasiones, propuestos por los estudiantes, que se suman a la explicación y se analizan. De este modo, se incluye incipientemente la referencia al contexto profesional real.</p>	<p>Comienza con un nuevo tema.: <u>Acción de Partición de la Herencia.</u></p> <p>El profesor explica que la Partición es la acción que tiende a poner fin a la comunidad hereditaria.</p> <p>Cita el artículo 2363 (lo lee) <i>ART 2363: Conclusión de la indivisión. La indivisión hereditaria sólo cesa con la partición. Si la partición incluye bienes registrables, es oponible a los terceros desde su inscripción en los registros respectivos.</i></p> <p>El profesor explica que este artículo indica cuando comienza la partición y cuando la indivisión hereditaria.</p> <p>El docente pregunta: ¿Que es la partición? ¿Qué significa poner fin a la indivisión hereditaria?</p> <p>Cuando hay indivisión hereditaria (hace pausa y espera que algún alumno le conteste)</p> <p>Un alumno dice: A partir de la muerte hasta que se reparten....</p> <p>Pregunta y afirma: ¿Para que haya división? Tiene que haber más de un bien...: La indivisión no comprende los créditos y las deudas (en VELEZ) de pleno derecho desde la muerte del causante. Por ejemplo, si hay un problema con un crédito que comparte dos herederos. El crédito es por 100.000, es decir que al heredero A le corresponde 50.000 y al B le corresponde también 50.000. El heredero A logra ejecutar su crédito y cobra, pero el heredero B no, y luego el deudor queda insolvente.</p> <p>Pregunta: En ese caso, ¿tiene que compartir ese crédito con el otro heredero o ser imputado y descontado de los otros bienes que reciban?</p> <p>Algunos alumnos dicen que no, por el principio que ha explicado pero un alumno disiente e intenta discutir la forma en que debe considerarse ese crédito cobrado.</p> <p>El docente manifiesta que ahora la cosa ha cambiado, y los créditos y deudas son parte de</p>
---	---	---

		<p>la masa indivisible. Explica, que en cuanto a las deudas son divisibles, pero no su garantía, es decir, el acreedor puede ejecutar las deudas por separado, pero eso no quita la garantía. Dice que ahora es todo indivisible incluyendo deudas y créditos. La partición pone fin a la comunidad hereditaria, agrega que alguna doctrina dice que la indivisión cesa con la declaratoria de herederos inscrita en algún registro de la propiedad (inmueble, automotores, etc.) La declaratoria de herederos no hace cesar la comunidad. (Una alumna pide que repita el concepto porque no pudo seguir la explicación, el profesor continúa) ...” (Clase 2, ATDS, segmento 3)</p>
<p>MODALIDAD 3 <i>La exposición analítica</i></p>	<p>En la exposición, el docente incluye algún análisis, que puede ser crítico. Si bien esta modalidad de exposición no es frecuente en las clases observadas, resulta valioso incluirlas dado que en ellas el profesor puede hacer referencia explícita a una posición o posiciones, y también puede llegar a expresar sus perspectivas. Es en el marco de esta modalidad que a partir de la clase se puede identificar la “fabricación” de la norma: se trata de una mirada que puede alejarse de una perspectiva positivista, o sin fisuras. Se historiza la norma, sus fuentes, o expresa posiciones del docente.</p>	<p>“...La profesora dice: El nuevo CCC achica también el plazo de prescripción a 5 años, código francés, el heredero puede renunciar a la acción de renunciar (acción de reducción ante la donación del causante). Hoy estaría prohibida pacto de herencia futuras (es decir está prohibido el renunciar o pactar sobre herencias futuras)</p> <p>Se ha creado es una prescripción adquisitiva sui generis. No estoy de acuerdo, esto violenta la porción legítima: Mientras tengan derecho expectativo no puede accionar. Me parece desafortunada...</p> <p>(Clase 3, ATDS, segmento 4)</p> <p>“... El profesor refiere que la clase se tratará de la Legítima y su cálculo, y cuáles son las acciones protectorias del Código Civil y Comercial.</p> <p>Comienza explicando que existen dos tesis: una que apoya la necesidad de la protección de los bienes de determinados herederos, frente a la otra tesis que apoya la libertad hereditaria.</p> <p>Una deriva del Derecho Francés o del Sistema romanista que determinaba que determinada</p>

		<p>porción de bienes debe quedar en el ámbito familiar.</p> <p>Y la otra tesis, apoyada en el derecho anglosajón, es la que sostiene la libertad de testar.</p> <p>El docente explica que nuestro sistema tiene un régimen que apoya la protección de los bienes.</p> <p>(Clase 5, ATDS, segmento 1)</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Estas modalidades de exposición configuran el paisaje de la enseñanza en todas las clases observadas. Son posibles de ser identificadas con claridad, y entendemos, que expresan las intencionalidades pedagógicas compartidas y diferentes a la vez. La intencionalidad compartida es la transmisión, por supuesto. Las diferencias tienen que ver con el lugar que se les otorga a los estudiantes, la circulación de la palabra, la centralidad de la referencia al articulado, la contextualización (o no), la posibilidad de la crítica (o no). La presencia exclusiva de una modalidad u otra, por supuesto que impacta en la formación de los abogados, específicamente en las competencias profesionales que se pretende desarrollar.

Cabe advertir que no en todas las asignaturas las modalidades son continuas. Puede haber clases con mayor predominio de una modalidad o de otra. Consideramos que ese análisis es pertinente, y será desarrollado en la tercera sección de este capítulo.

8.1.3 El paisaje (2): El uso de recursos

En este apartado sistematizamos los recursos que se utilizaron en las clases observadas, y analizamos su uso. Para delimitar la sistematización, retomamos una conceptualización clásica: se pueden entender como recurso a aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos -objetos-, en el marco de estrategias de enseñanza, contribuyen a la construcción del

conocimiento (Cebrián de la Serna y otros, 1991). En particular, nos referiremos a los tres recursos didácticos utilizados: el pizarrón, los fallos jurisprudenciales utilizados como casos para la enseñanza y el uso de ejemplos de la vida profesional del profesor, que denominaremos ejemplos, situaciones o casos hipotéticos.

De las 39 clases observadas, se utiliza el pizarrón en 7 clases que corresponden a dos asignaturas IL y EP: en 3 de las cuatro clases observadas de la asignatura IL y en 4 de las cinco clases observadas de EP. Se realiza este detalle dado que la presencia en la mayor parte de las clases observadas de la asignatura podría dar cuenta de una intencionalidad y posiblemente un modo propio de utilización en ellas. Cabe señalar que las dos asignaturas cuyos profesores utilizan el pizarrón fueron aquellas que se incorporaron a nuestro *corpus* del departamento de derecho público: ambas asignaturas están dictadas por lo que los estudiantes identifican como “buenos profesores”.

Identificamos dos usos específicos del pizarrón:

1. Para realizar gráficos que permiten organizar la información que se está proporcionando en la exposición. En este caso, el profesor realiza el gráfico o bien antes de la presentación (haciendo una pausa breve en la que comenta previamente que va a realizar un gráfico para que se entienda mejor lo que se va a decir; o previamente a la clase, en el inicio o luego del recreo, de modo que lo primero que se visualiza al ingresar es esa información del gráfico); o bien durante la exposición, mientras está hablando, en cuyo caso indica que esa información es compleja y que el gráfico facilita la comprensión.
2. Para dejar constancia de conceptos centrales referidos, o fallos utilizados. Del mismo modo, la coreografía con la que se va anotando puede ser previa a la clase, o durante la misma.

Entendemos que en ambos modos de uso el profesor identifica qué es lo complejo e intenta ofrecer apoyos para la enseñanza, de modo de promover la comprensión. Cabe señalar que, de todos modos, el recurso pizarrón es utilizado para favorecer la transmisión de conocimiento teórico, que, como hemos venido mencionando, es la lógica que parece estructurar la enseñanza en las clases observadas. Queda pendiente la pregunta acerca de qué es lo que moviliza a los profesores a poner en juego este recurso y del modo que lo hacen, o, del mismo modo, ¿por qué no sucede en las otras clases observadas? En este sentido, recuperamos el aporte de Camilloni (2007) acerca de lo que ella denomina “didáctica del

sentido común” que se pone en juego en el nivel superior, donde se presupone que los estudiantes, dado que son adultos, no necesitan de apoyos para favorecer sus aprendizajes, y basta con la transmisión, fundamentalmente oral, del contenido de las asignaturas.

El segundo recurso utilizado en las clases que analizaremos son los fallos jurisprudenciales, a los cuales se recurre en 12 de las 39 clases observadas, en 5 de las 7 asignaturas. En principio, hacemos una aclaración. El recurso utilizado son efectivamente fallos jurisprudenciales, seleccionados en función de los problemas del Derecho que abordan. En todas las situaciones donde se utilizaron fallos jurisprudenciales, se trataba de una copia textual o una selección de este para limitar su extensión para la lectura. En ninguna de las observaciones el fallo fue acompañado de preguntas escritas. No haremos mención a la pertinencia temática de los fallos con las asignaturas, porque damos por sentado que este requisito ha sido considerado solventemente. Más allá de que los profesores los denominen “casos”, en el marco de este trabajo la perspectiva de lo que se considera un caso para la enseñanza (Wasserman, 1999) es una narrativa construida en base a una situación o a un fallo jurisprudencial en este marco, que el docente elabora tanto en el relato como en la formulación de preguntas críticas para su análisis. La característica central de las preguntas críticas es que promueven el análisis de la complejidad del caso y que no tienen una única respuesta posible, dado que las respuestas se construyen en función de la perspectiva que se adopte para su abordaje.

Haremos referencia a los modos de utilización de los fallos en las clases observadas.

1. El profesor lo presenta en clase completo, o bien leyendo, analizando y resolviéndolo con la intención de modelizar el procedimiento, dado que luego se le solicitará ese mismo tipo de tarea a los estudiantes o bien en un examen o en una clase siguiente.
2. El profesor selecciona del fallo la descripción de la situación y se les solicita a los estudiantes que anticipen cómo puede desarrollarse el abordaje, sin leer la resolución.

Para ello, en términos de la gestión, el profesor realiza una selección de fallos, los deja en una fotocopidora a disposición de los estudiantes, y los solicita en la clase. Esta descripción de la gestión no resulta menor porque en las dos únicas ocasiones que el profesor trajo copias para la clase (en el marco de la asignatura F y S, sucedió que en una oportunidad trajo una sola copia -que pudieron utilizar los estudiantes ubicados “adelante” en el aula; y en otra, solicitó que los trajeran impresos a la clase, pero por algún motivo los fallos no estaban en la fotocopidora). Estas situaciones pueden ser ocasionales, pero, de algún modo,

pueden dar indicios del modo en el que el profesor anticipa el diseño de la clase, y de la relevancia que le da al caso.

Para los modos 2 y 3 de utilización, la configuración del paisaje de la enseñanza es la siguiente: el profesor solicita un análisis de lo que ya está presente en el fallo (puede adelantarse la tarea de clase a clase, para que asistan con el fallo leído). En algún momento de la clase habilita la participación de los estudiantes, que comienzan con el desarrollo, y el profesor va interviniendo en la presentación dando la resolución apropiada. Este tipo de intervención puede interpretarse considerando que hay una única modalidad de resolución apropiada (-correcta-) o una más apropiada que otras, y el profesor es el único que la conoce y repone para todos los estudiantes. No se ha presenciado ninguna situación donde se repregunta (al estudiante que está presentando o a otro) o donde se propone la resolución colaborativa. El diálogo es siempre entre un profesor y un alumno³⁸.

Otra modalidad de trabajo es la distribución anticipada de los fallos entre los estudiantes. En la clase se solicita que cada estudiante presente alguno de los fallos, con la misma modalidad de intervención del profesor.

Cabe preguntarse si este tipo de recurso se utiliza solamente a los fines de la transmisión de conocimiento teórico. Consideramos que el uso de fallos jurisprudenciales se propone el entrenamiento en la formación de competencias profesionales. El modo en que en el fallo se resuelve expresa decisiones profesionales de los jueces, permite a quienes se están formando realizar una aproximación al campo profesional y a su lenguaje, y los ubica en el lugar de abogados³⁹. La modalidad en que se lleva adelante, en la que el profesor modeliza el procedimiento correcto (o lo cuestiona, advirtiendo que él lo habría realizado de otro modo) dan cuenta de que hay “mejores y peores” modos de acercarse a las resoluciones. Si bien coincidimos en que esto es así en el mundo profesional real nos preguntamos cuán formativo sería favorecer la exploración de la complejidad, en el sentido propuesto por los autores referidos en el marco teórico. ¿Cómo formar las decisiones complejas del campo profesional de los abogados? Una posibilidad, sería proponer el análisis de las decisiones de los jueces en relación con las sentencias que dictan. Una opción posible desde la enseñanza sería ponerse “en lugar de”, identificar las evidencias que los condujeron a esas definiciones,

³⁸ En una de las clases se propone un trabajo grupal en torno a un fallo. Será desarrollado, en el apartado siguiente: Tareas de los estudiantes.

³⁹ Desde una perspectiva didáctica, entendemos que existen otros modos posibles de trabajo en el aula con fallos jurisprudenciales, que favorezcan la formación en competencias de los abogados, pero no es el propósito de esta tesis desarrollarlos.

identificar cuestiones opacas, inferir posiciones. Otra opción, construir un análisis en disidencia, o diferente a las decisiones del juez que se presenta en el fallo. Así, la enseñanza promovería la exploración de la complejidad de las decisiones, siempre condicionadas por circunstancias de la realidad. En correspondencia con los aportes del marco teórico, propuestas de enseñanza como las alternativas mencionadas se enmarcan en el paradigma de la formación de profesionales reflexivos, sitúan a los aprendizajes en contexto, colaboran con el desarrollo de competencias y promueven la construcción de comunidades de aprendizaje. Desde la perspectiva de Schön (1992, 1998) puede encuadrarse en la configuración de un prácticum reflexivo. Y, como es posible inferir, la configuración narrativa de las distintas posibles “clases” construyen sujetos (profesionales) distintos.

El tercer tipo de recursos que se pone en juego es el uso de ejemplos de la vida profesional que se ofrecen para el análisis. En 19 de las 39 clases observadas se hace alguna referencia a ello. Habitualmente el profesor es quien presenta los ejemplos y los analiza de modo de modelizar el abordaje, del mismo modo que hemos descripto para los fallos. Sin embargo, nuevamente señalamos la intencionalidad de los docentes de “traer la realidad” al aula para enseñar las competencias profesionales, y nos preguntamos acerca de la modalidad de utilizar los ejemplos en las clases. Advertimos que ocasionalmente son los estudiantes los que traen el ejemplo, la situación a la clase para poder analizarla. Y siempre los profesores se muestran dispuestos al análisis, con la misma modalidad: lo analizan y resuelven exponiendo frente a la clase. Considerando los aportes del marco teórico, surge la pregunta acerca de la formación en competencias: ¿alcanza en términos pedagógicos con relatar el ejemplo real de la vida profesional del profesor? ¿o con aquellos ejemplos que los estudiantes traen? Advertimos que los ejemplos pertinentes que se aportan en el marco de las clases contribuyen a configurar aprendizajes situados. Sin embargo, la mera presentación no promueve aprendizajes en profundidad: se ofrece la oportunidad de traer la realidad a las aulas, pero no se promueve la reflexión profunda de los estudiantes, la exploración de alternativas y, en esa línea, la posibilidad de llevar adelante diálogos que den cuenta de la complejidad de las situaciones y de las condiciones -habitualmente dilemáticas- en las que el profesional abogado tiene que llevar adelante. La circulación de la palabra en clase considerada de este modo, podría promover una comunidad de aprendizaje.

En conjunto con lo expresado, retomamos a Clérico (2004), respecto de lo que ella considera dos variantes del método de casos: el análisis de fallos jurídicos, y el análisis de casos hipotéticos o situaciones de la vida profesional que, según propone, requieren ser

elaborados como recurso para la enseñanza. Por su parte, Goldschmidt (2004) también advierte el valor del uso de casos en la enseñanza y alerta las dificultades o posibles errores en su utilización en las clases señalando la complementariedad necesaria de abordajes teóricos y prácticos. Para cerrar, considerando la compleja relación entre la teoría y la práctica en la universidad, resaltamos el valor de la utilización de estos dos recursos -fallos jurisprudenciales y casos hipotéticos- para superar la brecha, e intentar la articulación.

Nos referiremos en el próximo apartado a las tareas que se propone resolver a los estudiantes en clase, retomando la conceptualización de Doyle (1995) sobre tareas académicas. Consideramos valioso vincular el análisis de los recursos didácticos utilizados con las tareas académicas que se proponen.

8.1.4 El paisaje (3): Las tareas de los estudiantes

¿Cuáles son las actividades que los profesores proponen en clase para sus estudiantes? ¿cómo se relacionan esas actividades con las competencias profesionales a formar? Entendemos que los futuros abogados tienen que, además de adquirir conocimientos “teóricos”, poder poner en juego la capacidad de actuar flexiblemente considerando los saberes aprendidos. Es decir, tener la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar nuevas informaciones, superando la dicotomía acción/conocimientos disciplinares (Perrenoud, 1999). Son los profesores los encargados de diseñar qué tipo de experiencias formativas ofrecerán a sus estudiantes que posibiliten esta construcción. Es posible analizar esas experiencias formativas considerando las consignas de trabajo que se les propone a los estudiantes. Las configuraciones que se ponen en juego en las clases universitarias, en particular en este apartado, las acciones que les solicita realizar, y el vínculo que esas actividades propone con el conocimiento constituyen el foco de análisis.

Nuevamente recurrimos a la información sistematizada en las clases observadas. Nos referiremos especialmente a la categoría: Demanda cognitiva de la clase a los estudiantes, en el marco de la Dimensión “Tareas académicas propuestas a los estudiantes”

Tabla 7: Demanda cognitiva de la clase a los estudiantes

			%
a. Conocer/	Recibir información	39/39	100 %
	Describir ejemplos	0/39	0 %
	Explicar ejemplos	0/39	0 %
	Elaborar ejemplos	0/39	0 %
	Establecer comparaciones	0/39	0 %
	Establecer relaciones con información ya adquirida o entre conceptos nuevos	6/39	15 %
	Establecer relaciones con otras disciplinas.	0/39	0 %
	Interpretar, sacar conclusiones, argumentar o hacer inferencias	0/39	0 %
b. Aplicar	Aplicar un procedimiento a situaciones profesionales conocidas	0/39	0%
c. Analizar	Analizar situaciones/casos	18/39	46%
	Resolver situaciones/casos	1/39	2 %
d. Producir	Diseñar un plan de acción	0/39	0 %
	Crear producciones nuevas u originales	0/39	0 %
e. Evaluar	Emitir opiniones	8/39	21 %
	Emitir juicios o recomendaciones.	1/ 39	2 %
f. otros	(describir)	0/39	0 %

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse de los datos de la Tabla 7, hay consistencia entre el tipo de demanda cognitiva solicitada y la estrategia de enseñanza privilegiada: los métodos transmisivos se sustentan en la recepción del conocimiento. El resto de las tareas académicas solicitadas a los estudiantes es significativamente menos regular en sus apariciones en los casos seleccionados para este trabajo de tesis. Preliminarmente, la concentración de los resultados en esta tabla no estaría mostrando demandas cognitivas características de la enseñanza de competencias profesionales: es decir, en principio, para que esto pudiera visibilizarse en la tabla, podría esperarse una distribución que considere la presencia de distintos tipos de demandas cognitivas.

Coincidimos con la necesidad de “recibir información” para aprender competencias profesionales, dado que la transmisión de información es un paso necesario. Pero no es suficiente. En ninguna de las clases observadas se solicita *describir, explicar o elaborar ejemplos, ni establecer relaciones con otras disciplinas, ni interpretar, sacar conclusiones, argumentar o hacer inferencias*. Estas tareas mencionadas, ausentes en las clases observadas, son pedagógicamente relevantes para la enseñanza de competencias profesionales, promover la complejidad de análisis contextualizados, explorar la toma de decisiones fundamentadas. Además, propuestas de este tipo serían pertinentes para avanzar sobre la articulación entre teoría y práctica, dado que las competencias integran y movilizan conocimientos en situaciones complejas. Más allá de esta descripción, lo central es que este modo de llevar adelante la enseñanza configura y legitima aquello que se considera relevante para la formación de abogados ⁴⁰.

Recuperamos los aportes de Böhmer (2012) que 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. La concepción del papel de abogados 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. Una de las respuestas a la pregunta ¿cómo se forma a los abogados? es a partir de la transmisión de información fuertemente anclada en los códigos, considerando la aplicación de la ley, desde el criterio que el profesor a cargo considera apropiado. Todas las situaciones que puedan presentarse pueden resolverse a partir de lo que los códigos proponen desde una interpretación sin fisuras, desde el dogma. Es lo que dice la ley. Y si lo dice la ley, hay que poder aplicarlo. Las observaciones realizadas en las clases evidencian la ausencia de propuestas de tareas para los estudiantes que no sean las de recibir información. Es de ese modo cómo se enseña lo que se entiende como ley, y la relación que promueve de los futuros abogados con la ley (Böhmer: 2012) Para el mismo autor la falta de deliberación en las aulas no es un problema ni un problema pedagógico de los docentes, sino un requisito exigido por el sistema para consolidar un modo de ejercer profesionalmente el derecho.

Respecto de la subcategoría “Establecer relaciones con información ya adquirida o entre conceptos nuevos” cabe señalar que es posible visibilizarla en dos de las asignaturas:

⁴⁰ Este análisis acerca de las características de la construcción de “en qué se forma a los futuros abogados” atraviesa a todo el trabajo de análisis.

A y RPM. Para el caso de A, esta tarea está presente en 4 de las 5 las clases observadas: cabe referir que en la configuración de la experiencia clase en esa asignatura involucra la participación espontánea de los estudiantes realizando aportes de situaciones reales que se vinculan con el tema de la clase.

“...La docente comienza citando el Caso 1, se trata de un fallo sobre el Derecho a la salud, vivienda apropiada y alimentos de un menor discapacitado que demandó que el ESTADO le pague o cubra estos derechos.

Luego de contar el caso, reflexiona en voz alta sobre la falta de acceso a la Justicia, y la dificultad de acceso al recurso de amparo, dado que no todas las personas pueden acceder a esta herramienta constitucional en los núcleos de pobreza. Menciona como ejemplo un incendio en el Geriátrico donde fallecieron 4 personas y refiere la falta de control de estos lugares. Culmina su exposición (15 minutos) con la pregunta retórica ¿quién se hace responsable?

Una alumna interviene: Cuenta que la internación en geriátricos no siempre es decidida desde la familia, y también menciona que no todos tienen posibilidad de brindar los cuidados a los ancianos.

Otros estudiantes, agregan que hay mucha diferencia de calidad entre geriátricos privados y geriátricos de Pami.

Otra alumna: refiere que pasa lo mismo con los neuropsiquiátricos.

La docente vuelve a intervenir y comenta que, en el Moyano, ella tomó conocimiento del equipo de apoyo (psicólogas/psiquiatras) no pueden realizar adecuadamente su tarea ya que son tantos los pacientes que lejos están de recibir la atención necesaria o adecuada...”

(A, Segmento 2, Clase 2)

Es decir, ¿Se trata de una estrategia prevista por la docente? ¿Tiene una intencionalidad pedagógica? ¿Cuál? En principio, la intervención expositiva de la docente refiere a un tema/problema apropiado para la materia. La estructura de su exposición presenta una construcción discursiva exhortativa más que una presentación de saberes. Esto habilita las intervenciones de los estudiantes que se movilizan y aportan sus saberes acerca de situaciones semejantes de algún modo, como en el ejemplo transcrito. Se establecen relaciones con otros conocimientos, pero no es posible afirmar que esto favorezca la construcción de saberes con mayor complejidad. Nuevamente aparece un conocimiento anecdótico. Un debate basado en anécdotas aisladas y conocimiento superficial que parte de

un acercamiento al objeto puramente casual, que no se aborda desde la perspectiva de un profesional del derecho.

Tomaremos el caso de la misma subcategoría que estamos analizando, pero para la asignatura RPM, aunque realizando algunas salvedades.

“...Profesor: Vamos a pensar en el examen. Repasemos: el sueldo es ganancial, pero está sujeto al que lo administra. Dice: cubro gastos y puedo guardar y disponer sobre lo que resta de sueldo.

Alumno 1: La ley es sabia, ojalá se cumpliera

Alumno 2: ¿y cuando se compra US\$?

Profesor: ¡lo meten en la caja de seguridad y lo saca antes! Habría que probar una prueba fraudulenta a lo mejor o también puede ser legítima. Probablemente si hay dinero en casa.

Alumno 2: El que llega primero tiene el derecho!

Alumno 3: Pero por qué tiene que dar la venia el juez?

Profesor: la tiene que dar si el otro alega una causa justificada porque no se puede restringir el derecho de una persona sin causa. Ahora hay mucha mujer en la facultad, saben sus derechos. Si creemos en Darwin la mujer llega hasta la igualdad si sigue adelante... (¡je!).⁴¹ El '68 era desigual su situación pero el cambio se produce hace 20 años y se ve en los casos de jurisprudencia. Además, hay casos en las provincias que las mujeres no se meten en la administración de la sociedad conyugal, esto se ve mas acá en Capital y en algunas grandes ciudades.

Alumna 4: Si compro un auto es condominio con mi marido?

Profesor: si, es un derecho de condominio con asentimiento...” (RPM, Segmento 3 Clase 4)

Este ejemplo que seleccionamos intenta mostrar una gestión de la clase que no es frecuente. El profesor presenta algún contenido (en este caso sobre aspectos patrimoniales del matrimonio, relevante para la asignatura) en el que habilita la palabra a los estudiantes, entendemos que con la intención de monitorear los saberes construidos. Podríamos realizar un análisis profundo acerca de cómo lo hace, y los significados que se “cuelan” en el fragmento -esto será analizado en la Sección 2- pero lo que queremos destacar es la construcción: el profesor selecciona un aspecto que evidentemente le parece relevante para

⁴¹La referencia a este comentario se realizará en la Sección 2 de este mismo capítulo.

el examen que sigue, establece una conversación acerca de los procesos y procedimientos apropiados, con los estudiantes que participan, pero desde una posición de conocimiento anecdótico, fragmentado y poco profundo que no propone un debate sobre la actuación profesional de un abogado en la realidad. La posición docente es, como habitualmente, la central. La participación de los estudiantes, individual y por sus propias iniciativas. La palabra no circula... o circula entre pocos... Nuevamente, la configuración legitimada para la enseñanza del derecho para estos casos.

No encontramos situaciones en la que pueda identificarse la aplicación de procedimientos, ni aún en las situaciones de análisis de casos, de fallos jurisprudenciales o de ejemplos de situaciones. Entendemos que, dado que la modalidad de enseñanza privilegiada es la exposición, aun cuando hubiera sido posible en el marco de la actividad proponer la aplicación de procedimientos previstos en el Código, se lleva adelante una modalidad que se asemeja a la instrucción guiada. Se presenta/lee el caso o ejemplo, el docente pregunta, individualmente alguno analiza en posición de estudiante y el profesor va certificando o corrigiendo y habitualmente recupera y continúa con la palabra.

Una de las tareas académicas con mayor presencia en las clases es la que corresponde al análisis. Ubicamos en esta subcategoría a todas las situaciones en las clases que hacían referencia a una solicitud de análisis de casos, de ejemplos de situaciones o de fallos jurisprudenciales. Como se ha venido desarrollando en este trabajo de tesis, en el marco de la enseñanza del derecho, el trabajo con casos es una estrategia muy valorada. Además, puede incluirse como una estrategia que promueve la formación en competencias profesionales del abogado. En el desarrollo acerca de las modalidades de exposición ha quedado explicitado los diversos modos en el que se han llevado adelante las exposiciones, y aquellas exposiciones que utilizan casos. Si bien hay variantes el uso propuesto de la estrategia, es preciso señalar que casi la mitad de las clases observadas se propone a los estudiantes que analicen un caso/fallo/situación. Otra cuestión para señalar es que se analizan casos/ejemplos/fallos en 5 de las 7 asignaturas observadas. Esta presencia, en términos de Bernstein, forma parte del código pedagógico de la enseñanza del derecho: es una estrategia privilegiada para aquellos estudiantes que presentan disposición para realizar el análisis.

Solamente en una de las clases de FyS se propone una actividad grupal de resolución de casos:

“...La profesora anuncia que realizaran un trabajo práctico. Dice: consiste en que grupos deben armar la propuesta como si fuera una presentación conjunta para un divorcio. Les

pido que en las cosas que tienen que incluir propongan una compensación que intente compensar el desequilibrio excepcional que presenta el caso. Reparte 5 casos diferentes, uno para cada grupo. La actividad se desarrolla en 15 minutos, luego, ella va pidiendo que cada grupo presente oralmente la propuesta. En esa actividad ella participa guiando las respuestas sobre qué pueden hacer, qué puntos pueden incluir en la propuesta que no hubieran considerado (menciona: tenencia, cuota alimentaria, compensación económica, quién se queda con el auto, deudas pendientes, si tenía una empresa...) (FyS, Segmento 4, Clase 3)

Es la única situación observada en alguna de las clases en las que se les solicita a los estudiantes que elaboren una propuesta, que la lleven adelante “como si fueran profesionales”. Valoramos su inclusión considerando que la intencionalidad pedagógica ubica a los estudiantes en sujetos protagonistas del conocimiento, participando, con ciertas condiciones, de un prácticum reflexivo en el sentido propuesto por Schön (1992). Esta misma situación se encuadra en la tarea académica “Evaluar”, específicamente en la subcategoría “emitir juicios o recomendaciones”, dadas las características de la consigna solicitada.

Respecto a la categoría “Evaluar” resulta interesante que, por un lado, en 8 de las 39 clases los estudiantes emiten opiniones sobre alguna de las situaciones/ejemplos/casos. Pero, excluyendo a la situación referida en el párrafo anterior, en las 7 restantes, cuando los estudiantes emiten opiniones lo hacen por propia iniciativa, no porque haya sido una propuesta de los profesores. Esto por un lado muestra que los estudiantes *pueden* participar (es decir, se involucran, intervienen); por otro, que lo hacen individualmente, cuando “sienten” esa posibilidad, y que no forma parte habitual de la configuración de las tareas que ellos puedan explorar y hacer aproximaciones sucesivas al conocimiento.

Ante la pregunta ¿qué competencias profesionales se enseña a los abogados en el marco de las clases analizadas?, estos aportes pueden comenzar a delinear algunas respuestas. Los estudiantes prioritariamente reciben información que copian en sus cuadernos, eventualmente intervienen en las exposiciones, habitualmente por su propio interés por resolver dudas. Solo se realizan tareas individuales, no se favorece el intercambio de ideas, de dudas, preocupaciones o certezas. Los estudiantes responden cuando se les solicita, y pocas veces se lo hace. La respuesta correcta es única y es la que presenta el profesor, que es el experto. Además, como hemos presentado en los ejemplos seleccionados, cuando aparece la práctica profesional en el análisis, es a través de anécdotas. Si bien en la

enseñanza de las ciencias sociales recurrir a la vida cotidiana propone un aporte central en el sentido de favorecer condiciones para el análisis complejo, en las situaciones observadas la anécdota es traída a la escena de enseñanza solo para ilustrar lo que se está presentando. No se promueve un debate, no se cuestiona posibilidades, ni se analizan sus posibles causalidades. Se aborda desde una perspectiva que no hace referencia a la formación del profesional ¿Es que esto pone en evidencia semejanzas con las competencias profesionales que luego ponen en juego los abogados en su desempeño profesional? ¿La enseñanza crea condiciones para un análisis en que lo central es la referencia legal en clave aplicacionista, sin analizar posibilidades diversas? Nuevamente, es posible vincular estos datos empíricos con los aportes de Böhmer (2012) referidos anteriormente.

8.1.5 El paisaje (4): La referencia a los códigos

Ya hemos referido en este trabajo el protagonismo de los códigos -en particular el CCC en el caso de las clases observadas-. Leiva (2007) señala la dificultad de definir como foco de la enseñanza la memorización de los Códigos y advierte que la preocupación acerca del contenido y la forma de la enseñanza del Derecho ya estaba presente en la década de 1900, y que para promover nuevas formas de enseñanza se requiere la formación del profesorado⁴²

...En contraste con las grandes transformaciones que vivía la República (dice el autor refiriéndose hacia los años 1906) muchos juristas insistían en la enseñanza profesional. En casi todos los casos el Código Civil marcaba el punto central de todos sus intereses. El reclamo por salir del positivismo legal exegético era tan fuerte como el arraigo que éste aún tenía en el mundo académico y en la actividad de los operadores jurídicos, pero ya se advertía su repercusión en las aulas... (Leiva, 2007, pp.104-105)

Señalamos algunas características respecto de la presencia de los códigos (en adelante, el código, haciendo referencia al CCC) en relación con la enseñanza.

1. Tanto las asignaturas como su contenido de enseñanza refieren explícitamente al CCC en su definición. Es decir, el futuro abogado al inscribirse en la asignatura, conoce -al menos preliminarmente- sobre qué segmento del código va a tratar (las sucesiones, el régimen patrimonial del matrimonio, los alimentos, etc.)
2. La bibliografía exclusiva de las asignaturas es el CCC. Por supuesto, puede referirse a alguna otra normativa, pero que se vincula con el código.

⁴² Para ampliar, se recomienda revisar los aportes de este autor en la página 29 en esta misma tesis.

3. En todas las clases se refiere explícitamente al código, y esto forma parte del paisaje de la enseñanza sin problematizarse. Es decir, pareciera haber un acuerdo tácito que lo legitima.

Por supuesto, no es intención de este trabajo denotar esta situación: claramente es parte central de la formación profesional de los abogados el conocimiento acabado de los códigos. Pero nos interesa problematizar dos cuestiones: ¿sólo los códigos? ¿y con una modalidad exclusiva de enseñanza? ¿de qué modo impacta la presencia débil de deliberación en las aulas y la transmisión como estrategia privilegiada en el marco de la formación de abogados?

Los aportes de la didáctica de las profesiones destacan la centralidad de la enseñanza de las actividades profesionales. Pastré (2006) menciona que hay dos formas de conocimiento: uno que se expresa en enunciados (con afirmaciones, en un dominio, con objetos, propiedades y relaciones que lo caracterizan) que se puede definir como *conocimiento discursivo*, y otro, un *conocimiento operativo*, que corresponde a un registro pragmático de conceptualización, y que tiene como objetivo orientar y orientar la acción. Esta forma operativa de conocimiento se hace presente, por ejemplo, cuando se realiza el diagnóstico de situación para poder actuar e intervenir sobre ella. Resulta una obviedad (o no) que ambos tipos de conocimiento implican saberes, pero, dada la tradición acerca del valor otorgado a la teoría, el conocimiento discursivo suele valorarse más, o exclusivamente. Y, consecuentemente, deviene en objeto privilegiado de la enseñanza. Cabe preguntarse ¿se enseña el registro pragmático? ¿cómo?

Frente a esta posición que enfatiza el valor de la teoría, Schön (1992) se posiciona en una conceptualización dialéctica, en la que el conocimiento profesional se encuentra en la práctica y en la reflexión sobre ella por lo que los aprendizajes profesionales requieren contextualización. Diseñar la enseñanza es incluir esa actividad profesional con sus conocimientos pragmáticos. Ni la teoría ni la práctica solas: cada una modifica y revisa continuamente a la otra en un proceso dialéctico que necesita de reflexión crítica, y una toma de decisiones responsables y fundamentadas. Por supuesto, en el mundo real, el profesional no se encuentra con los problemas ya establecidos y dados. Las situaciones y problemas reales crean dilemas y obligan a hacer elecciones porque no conforman un contexto estable y permanente para la aplicación exclusiva de una norma particular. Resulta difícil identificar cómo en el marco de las clases observadas estas dimensiones se ponen en juego.

Al conceptualizar la enseñanza en el marco teórico, mencionamos los aportes de

Edwards (1993) acerca de que la forma en que se enseña es también contenido de la enseñanza. Si en las asignaturas observadas la forma que modelan los profesores es la transmisión del código, y eventualmente, referencias a situaciones (casos, fallos jurisprudenciales, ejemplos) que son analizados bajo el conocimiento discursivo y pragmático del profesor, como único experto, ¿qué se enseña? Respondemos que se enseña que el saber necesario es el código, y que hay una interpretación privilegiada -la del profesor- que es necesario aprender. Se aprende una forma en la que se *consume* el código y las modalidades de aplicación en situaciones, para repetirlo en la práctica. En las clases observadas, de eso se trata la formación de abogados.

Queremos hacer foco en el análisis de las dimensiones éticas en las clases observadas. Como hemos mencionado en este trabajo de tesis, las consideraciones éticas de cada profesión se enseñan aún sin que se lo proponga explícitamente. Se enseñan en el modelamiento que los profesores realizan en sus clases, en los modos de participación y en las actividades que se ofrecen, en los modos en los que el saber se propone para ser enseñado. Entendemos que a esta altura del análisis que venimos realizando queda explícito que no hemos presenciado ninguna reflexión ética con intenciones pedagógicas acerca de los casos o situaciones que se presentan en las clases. Por supuesto que sí ha habido intervenciones tanto de los profesores como de los estudiantes que dan cuenta de posicionamientos éticos. Pero no ha sido una actividad programada en ninguna de las 39 clases. ¿Cuál es la relevancia de la reflexión acerca de la posición ética para la formación de competencias profesionales de los abogados? Consideramos central esta pregunta, que será desarrollada en profundidad más adelante en este capítulo.

SECCIÓN 2

8.2 Las narrativas

En este apartado describiremos, considerando la metáfora del paisaje de la enseñanza del derecho, otro de sus aspectos, de modo de dar cuenta de la multidimensionalidad desde la cual es posible situarse para el análisis. Bruner (2002) considera que la narración es una forma fundamental de pensamiento y una importante herramienta para la creación de significado. Una de las intenciones de esta sección es caracterizar los rasgos de esas

narraciones que se construyen en las clases observadas sobre los objetos de enseñanza: ¿Qué narraciones ponen a disposición de los estudiantes los profesores en las clases? ¿qué enseñan esos relatos a los futuros abogados?

Abordar estas preguntas resulta complejo porque de algún modo, la pregunta acerca de las narraciones (en plural) puede invisibilizar la narración (en singular) de cada asignatura, o por qué no, de cada clase. Es por eso que metodológicamente construiremos un análisis general que caracterice los rasgos de las clases de las asignaturas observadas, el relato que se construye, dando cuenta de que lo que se analiza forma parte de una clase, y de todas al mismo tiempo. Retomamos los aportes de Litwin (1997) respecto de dos cuestiones centrales a la hora de realizar este análisis:

- I. Las prácticas de enseñanza presuponen una aproximación personal de los profesores, que estructuran las configuraciones de lo que sucede en el aula interpelados por sus historias, por sus puntos de vista, por las perspectivas acerca de lo que enseñan. Esto conforma una trama que se torna visible en las rutinas y actividades que llevan adelante en sus clases.
- II. Si bien es posible analizar esas rutinas y actividades que se ponen en juego para reconstruir la narración que se construye, el análisis que se realiza de las prácticas de enseñanza necesariamente se interpreta y, entonces, se ponen en juego, miradas personales. Este es un recaudo metodológico que queremos mencionar.

¿Qué relato/s se construyen? ¿Por qué resulta relevante intentar identificar las narrativas de las clases? Porque junto con Edwards (1993) y Cubrero Perez y otros (2016) consideramos valioso analizar cómo se construye el conocimiento en el aula, dado que es allí donde se enseña el pensamiento disciplinar y profesional. Si queremos analizar qué competencias profesionales se enseñan esta es una aproximación posible.

A continuación, presentamos la clasificación que posibilitará el análisis de las narrativas de las clases observadas. En el cuadro que sigue se explicitan aquellas configuraciones didácticas que Litwin (1997) identifica en las clases universitarias.

Cuadro 2: Configuraciones didácticas de las clases universitarias

<p>Configuraciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición- Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención- El objeto paradigmático: la obra- El objeto paradigmático: el experimento- El objeto paradigmático: la situación o caso problema- Narrativas metaanalíticas o la deconstrucción de la clase <p>Configuraciones en el borde la agenda de la didáctica</p> <ul style="list-style-type: none">- La secuencia progresiva lineal- La secuencia progresiva lineal y el cierre causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis- La clase dramática desde la identificación- La clase dramática desde el distanciamiento

Fuente: (Litwin, 1997: 110)

Como se observa de la lectura del cuadro 2, la categorización realizada por la autora es extensa, y da cuenta de las posibilidades diversas en la configuración didáctica. No las caracterizaremos en su totalidad, sino que haremos referencia a aquellas que permiten analizar las clases observadas.

En la primera sección de este capítulo, analizamos que la exposición es la estrategia de enseñanza más utilizada, aunque como también hemos mencionado, encontramos que se llevan adelante distintos tipos de exposición. Desde esta perspectiva de análisis, es posible afirmar que las configuraciones didácticas de las 39 clases observadas se enmarcan en la categoría “clases con secuencia progresiva lineal” que se caracteriza por una progresión temática constante en el discurso, y en el que las oraciones suelen estructurarse con un sujeto y un objeto directo, que a la vez es el sujeto de la próxima oración. Esto favorece la

construcción de una narrativa que establece una relación de causa-efecto y que favorece una interpretación causal. (Litwin, 1997)

“... (La clase es sobre contrato dentro de la sociedad conyugal y el traspaso de bienes durante el matrimonio. Así se inicia, la profesora comienza con una clasificación:)

Dentro del código civil encontramos lo siguiente respecto al tema de hoy (*damos por supuesto que está hablando de contratos*)

- Los que están expresamente prohibidos (cesión, permuta, donación)
- Los que están expresamente permitidos
- Los que la doctrina llama dudosos porque no se dijo nada acerca de ellos.

Compra venta y donación. (Les pregunta a los estudiantes) ¿por qué el código prohíbe esto?

-Un estudiante responde: para evitar perjudicar a terceros...

-La docente dice: no les importaba los terceros.

-Otro estudiante dice: porque la mujer era incapaz.

-La docente dice: ¡exactamente!, al casarse era incapaz de derecho relativo y por lo tanto no podía el marido comprarle los bienes a la mujer. Si era al revés tampoco tenía sentido. Podría ser un fraude porque el hombre disponía de sus bienes. Era protección mínima hacia la mujer.

-Un estudiante dice: no entiendo ¿por qué es protección de la mujer?

-Profesora: porque si la mujer traía previos al matrimonio algunos bienes y otros que tiene para adquirir por bienes propios (donación, etc...) y era forma de proteger esos bienes... “(RPM, clase 3, segmento 1)

En este fragmento seleccionado puede observarse la elección de un tema a desarrollar, la progresión temática que se realiza y cómo se articulan una oración con otra: en este caso, con intervenciones de los estudiantes, que son consideradas para colaborar con la construcción de esa secuencia lineal. Es la docente la que estructura la clase, en un recorrido que está previsto por ella, atendiendo a la estructuración disciplinar de lo que está enseñando. Con una particularidad más: toda la clase (y todas las clases) se organizan en torno a un objeto, el Código Civil y Comercial y sus capítulos y articulados, en el ordenamiento que allí se presenta. Al leer el ejemplo (transcripto textualmente), puede advertirse la economía de palabras que articulen la exposición, y la ilusión de continuidad que se intenta favorecer con la clase anterior, o con el tema anterior. Es como si se continuara con una secuencia

iniciada anteriormente (probablemente en la clase anterior) y que se continúa sin haber mediado el tiempo transcurrido entre una clase y otra.

Esta configuración específicamente se ubica en la categoría: configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica (Ver Cuadro 2). Para la autora, se diferencian de las otras configuraciones que describe, porque no intentan favorecer los procesos reflexivos complejos, sino que expresan las interpretaciones del docente acerca del tema en cuestión. En clases con estas configuraciones, los docentes señalan con claridad que es lo que se tratará primero y qué después, favoreciendo esta progresión lineal que otorga certeza a quienes participan de la clase. Los temas finalizan y dan lugar a uno nuevo, que habitualmente coincide con el cierre de una clase y el inicio de la próxima. La clase se cierra con el tema completado, que en ocasiones incluye un ejercicio para los estudiantes. Litwin (1997) se pregunta si este tipo de configuración condiciona a que los alumnos constituyan narrativas de causa-efecto en el marco de sus disciplinas.

Esta descripción resulta muy apropiada para dar cuenta de los procesos de las clases observadas. La narrativa que se construye pone en foco el saber que siempre posee otro (el profesor/a) y que transmite progresivamente a sus estudiantes, siempre haciendo referencia al Código. ¿Qué tipo de relación se establece con el conocimiento? Edwards (1993) sostiene que si el discurso es controlado por los profesores -en el sentido de que manejan la organización de los turnos del habla, y prioriza su propia palabra- es probable que también controlen la construcción del conocimiento compartido. Se favorece una única interpretación de la narración: la que es “correcta”, definida por su propia interpretación y las acciones de enseñanza que desarrolla en clase. Entonces, es allí donde el relato que se consolida en la clase construye lo que cuenta como verdadero, bueno y real (Edwards, 1993). La relación que se promueve con el conocimiento es de exterioridad: el saber está en un lugar – en este caso, regulado por lo que establece el Código, e interpretado por los docentes que son quienes lo transmiten-. Si bien en ocasiones se presentan ejercicios para resolver (que en el lenguaje de las clases se denominan casos) los modos de abordaje que se proponen en las clases observadas no favorecen la interpelación de las situaciones, ni las múltiples variables de análisis que podrían considerarse -aún para revisarlas y corregirlas-. Como hemos referido en el análisis, se promueve un ejercicio de resolución guiada que “tiene” un único modo y apropiado de resolverse: el que el profesor señala como correcto.

Resulta relevante considerar esto en el marco de la enseñanza de las prácticas profesionales, por un lado, y de la formación de abogados. Cuando profesores y estudiantes

hablan y realizan actividades en la clase, están construyendo una historia compartida de discurso y actividad (Edwards y Westgate, 1994). En cada lección, están estableciendo conjuntamente la comprensión de los términos de referencia, el conocimiento y las formas de comunicarlo, así como los criterios para reconocer y resolver problemas. En definitiva, las formas de pensar y de hacer de la disciplina: ¿qué formas de pensar y hacer se configuran en estas clases? ¿qué posiciones profesionales? Continuaremos abordando estas preguntas en el siguiente apartado.

Una cuestión para analizar también en el marco de las narrativas que se conforman es si se presenta (y cómo) en las clases aspectos éticos que hagan énfasis en que el ethos profesional que se forme, con especial vinculación con los ideales de la democracia constitucional. Presentamos este punto dado que, como hemos mencionado, aparece como una de las direccionalidades que surgen a partir del diagnóstico realizado por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho Nacionales en conjunto con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación y Deportes (durante los años 2015-2016). No encontramos en ninguna de las clases observadas alguna situación en la que se promueva la reflexión sobre esta cuestión. Los estudiantes no sólo aprenden el contenido explícito que se propone desde la enseñanza, sino que lo que sucede en el aula modela distintos aprendizajes. En este caso, los estudiantes aprenden una concepción de conocimiento del derecho, un abordaje desde una única interpretación que señala los procedimientos más apropiados para resolver una situación jurídica, la idea de resolver, además, sin reflexionar específicamente sobre aspectos éticos. Esto provoca un efecto de aprendizaje acerca de cómo actuar que tiene un efecto que es funcional respecto de los fines y las funciones de la sociedad entendida de manera amplia⁴³.

La narración que se construye, entonces, no solo promovería un conocimiento de una secuencia progresiva, basado en la interpretación de los docentes y focalizado en los modos que considera apropiados para resolverlo, en el marco de una racionalidad técnica,

⁴³ Realizamos este análisis tomando como autor de referencia a Jackson (1998) y su conceptualización de “currículum oculto”. Otro autor que analiza este concepto es Henry Giroux (1981) que afirma que “para otorgar significado al currículo oculto se requiere que las escuelas sean analizadas como agentes de legitimación, organizados para producir y reproducir las categorías dominantes, los valores y las relaciones sociales necesarias para el mantenimiento de la sociedad”.

sino que deja fuera del foco la dimensión ética que, podría aventurarse, resulta central en la formación de abogados. Resulta inevitable mencionar que coincidimos con Böhmer (2012) en que cada escuela de derecho tiene (implícita o explícitamente) una concepción 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. La vacancia de la referencia al ethos profesional es parte de la narración que se construye respecto de la enseñanza del derecho.

Vinculado con el ethos profesional, en el marco de lo que puede entenderse como currículum oculto, señalamos otro rasgo que se presenta en las clases observadas. Se trata del uso de los chistes, o de la ironía por parte de los profesores en sus clases. Interesa traerlos por su valor en sí mismos, pero también en relación con lo mencionado en el párrafo anterior.

Ejemplo 1:

“... P: Cuando se compra un bien hay que ponerlo como condominio.

A: ¿En condominio tengo que pedir asentimiento sobre mi parte?

P: Si, pero el bien en condominio es de cada uno. Tiene que figurar concretamente como condominio. El matrimonio no supone el condominio. No confundir causales de ganancial con registralmente a nombre de quién está. Puede ser ganancial del hombre, de la mujer o de los 2. *(Nótese la referencia a parejas heterosexuales).*

Si el titular quiere disponer de un bien ganancial propio y se opone a dar el asentimiento el otro debe justificar su negación sino va al juez para que vea.

A: ¿La indemnización de trabajo cómo se calcula?

P: Es al momento de la disolución. Si se gasta no hay rendición de cuentas.

A: ¿Por eso gastan las mujeres?

P: Si, por eso. Si está a nombre de la mujer está perdido

A: La mujer compra cualquier cosa

P: Por eso es una condición genética.

A: ¡Es estadística!

P: El sueldo es ganancial, pero está sujeto al que lo administra. Cubro gastos y puedo guardar y disponer sobre lo que resta de sueldo...” (RPM, Clase 5, segmento 3)

Ejemplo 2:

(En la clase se abordan temas sobre regímenes patrimoniales en el matrimonio. La profesora realiza una pregunta, que refiere a un procedimiento propio del área del derecho que está enseñando)

P: Tenemos un problema: familias ensambladas, caso un inmueble propio sede de hogar conyugal de cada hijo menor de 1er y 2do matrimonio: ¿a quién le pido el consentimiento? ¿Al anterior o al nuevo?

A: A los dos.

P: Si, que Doña Flor vaya con dos mujeres a prestar el consentimiento por cada uno de sus hijos.

A: ¿Pero esto es un asentimiento?

P: Ya llegamos, ¡me contaste el fin de la historia!

A: ¿Cómo se entera el primer marido?

P: El escribano te lo puede pedir para hacerlo, el fraude siempre puede existir.

A: En un pueblo se conocen y conocen a todos.

P: No hay registro de solteros. Y podría haberlo. Miren por ejemplo en la iglesia católica: con el bautismo se registra todo y no habría posibilidad de realizar un fraude.

(...)

La docente continua: vemos asentimiento y consentimiento. La doctrina lo discute. Consentimiento lo da el que es parte de la relación jurídica. El asentimiento el tercero ajeno. La doctrina dice que en realidad es un asentimiento que sabe que el negocio jurídico se hace y no tiene poder en esa relación jurídica (de compraventa).

A: ¿En el nuevo código se modificó esto?

P: Ahí hay problema con las palabras porque se negoció con la comunidad jurídica y católica (más en maternidad subrogada). Somos más cerrados los católicos yo tengo muchos conocidos de la comunidad judía. ¿Alguna pregunta? (Fin de la clase) (RPM, clase 2, segmento 6)

Estos fragmentos se presentan a los fines del análisis de la construcción narrativa. En ambos, los docentes a cargo formulan comentarios acerca de las mujeres y su capacidad de gastar dinero en forma de “chiste”, o se naturalizan cuestiones centrales para la construcción democrática inclusiva de nuestro país de un modo que puede ser cuestionado: se naturaliza en el relato que las parejas son heterosexuales, y se refiere a “nosotros los católicos” y “los que conozco de la comunidad judía”. A esto se agrega el valor otorgado en el relato al

procedimiento de registro del bautismo católico. De las 39 clases observadas, en 15 de ellas se utiliza la ironía, el chiste en el marco del contexto de la clase. Como se observa en los ejemplos transcritos, la irrupción del recurso puede no ser originada por el profesor de clase. Pero en todos los casos relevados no se analiza o problematiza.

Entonces, y tal como venimos mencionando, no se abordan explícitamente aspectos de las definiciones éticas como objeto de enseñanza, o de sus contenidos o de los ejemplos y casos proporcionados cuando se desarrollan. En las clases no se problematizan posiciones que puedan advertirse como dilemáticas, o con complejidades que interpelan subjetividades y podrían ser visibilizadas y abordadas con los estudiantes. Los ejemplos o casos considerados para su análisis se analizan desde una perspectiva técnica, procedimental: se identifica el problema (habitualmente lo identifican los profesores) y se establecen los mejores modos para resolverlos. Los mejores modos son aquellos que generan posibilidades de triunfar en un litigio, tal como mencionamos en párrafos anteriores. Cabe señalar que estos diálogos presentes en algunas de las clases observadas no se identifican con un profesor/a en particular. Forman parte de una construcción narrativa que emerge en las clases observadas. Y que cuenta con la participación, como puede inferirse del ejemplo 1, de los estudiantes que se integran a esta construcción.

Los aspectos descriptos en este apartado se articulan con lo que hemos venido desarrollando durante todo el análisis. Si como mencionamos al inicio, las narraciones construyen (y expresan) pensamiento, esta aproximación colabora con la comprensión de lo que sucede, de los acontecimientos, en las clases observadas, desde una perspectiva que complejiza el paisaje de la enseñanza del derecho. Charlot (2007) menciona que apropiarse del mundo a través de lo que uno aprende excede a aprender cuestiones “discretas”: se aprende un mundo estructurado por relaciones sociales y simbólicas, en tanto el saber es una construcción social. Los (el) “sujeto que aprende se encuentra atrapado en esas relaciones de saber. Está atrapado porque ocupa en este mundo una posición, porque los objetos, actividades, lugares, personas, situaciones, etc. con los cuales se relaciona cuando aprende, también están inscriptos en relaciones de saber. Pero si está atrapado también puede liberarse. La relación con el saber se construye en relaciones sociales de saber” (Charlot, 2007 pág. 139).

SECCIÓN 3

8.3 ¿Cómo se enseña la práctica?

En el análisis desarrollado en este capítulo, hemos presentado el tipo de estrategias privilegiadas -la exposición-, y el uso de ejemplos, en ocasiones mencionados como casos- que son analizados sistemáticamente por los profesores y eventualmente por los estudiantes, con la intención de dilucidar el procedimiento correcto. La práctica que se enseña en las clases observadas es la aplicación de esos procedimientos, ¿despojados? de las implicancias que tienen esas acciones de los aspectos éticos de la profesión de los abogados. Decimos despojados entre signos de interrogación porque la narrativa que se enseña de este modo - implícitamente- es que lo único relevante es definir el procedimiento que, atendiendo al código, puede garantizar el éxito⁴⁴. Tal como presentamos, el currículum oculto moldea los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe referir la posibilidad de que estas modalidades de enseñanza se vinculen con las prácticas profesionales reconocidas como hegemónicas en el ejercicio de la profesión de los abogados. Y que, a la vez, dan cuenta de cómo funcionan los cuerpos profesionales.

La sistematización y el análisis de las tareas académicas dan cuenta de la concepción del conocimiento que pone en juego el docente para la enseñanza: es posible inferir del análisis de las clases observadas que en su totalidad los profesores se proponen enseñar la “aplicación eficaz de los códigos” y que no se identifican situaciones donde se propone analizar el “caso práctico” desde una perspectiva compleja, considerando la toma de decisiones complejas atendiendo a múltiples variables que se ponen en juego.

Pastré (2006) toma este concepto y refiere a un modelo cognitivo y modelo operativo, como ya hemos mencionado en el marco de esta tesis. Cuando analizamos un aprendizaje profesional, identificamos dos etapas en el aprendizaje. Primero la construcción de un modelo cognitivo que identifica el conjunto de relaciones determinantes que existen entre las variables, que caracterizan la actividad profesional. En segundo lugar, están construidos por un modelo operativo en torno a unos pocos conceptos organizativos (los principales balances básicos que deben respetarse) que permitan realizar un diagnóstico de situación,

⁴⁴ Esto se vincula con lo que Bohmer menciona acerca de la concepción de enseñanza del derecho presentada en los antecedentes de este mismo trabajo de tesis.

imprescindible para que la acción esté bien ajustada. El modelo cognitivo le permite comprender cómo "funciona"; el modelo operativo permite entender cómo "se comporta". Cada modelo operativo se articula con un modelo cognitivo: éste puede ser explícito, incluso científico; pero también puede ser implícito e informal. ¿Cómo caracterizar la actividad profesional del abogado? Según el autor, en el caso en particular de muchas actividades de muy alto nivel (gestión, trabajo social, docencia, investigación, ¿derecho?) en la actividad concreta, el modelo operativo y el modelo cognitivo tienden a superponerse y es muy difícil para el análisis distinguirlos. En ocasiones el modelo cognitivo se aprende independientemente del modelo operativo, y el actor en su actividad hace primar su modelo cognitivo, considerando su formación teórica previa: De ahí el esquema en el que primero se aprende teoría y luego se pasa a la práctica. Pero la "teoría" (la adquisición del modelo cognitivo) es una condición necesaria para entrar en la actividad, pero no es condición suficiente: la práctica consistirá en construir un modelo operativo a partir de dos fuentes, el modelo cognitivo, por supuesto, pero también el ejercicio de la actividad en sí, con las validaciones – invalidaciones que ella trae.

¿Podemos decir, considerando lo presentado y el aporte de Pastré, que en las clases observadas se enseña la práctica? ¿O podemos afirmar que se enseña el modelo cognitivo, es decir la teoría, y que en algunas ocasiones se visibiliza el modelo operativo del experto (el del profesor)? Hay un último elemento que mencionar. El desarrollo de la acción corresponde a la construcción del modelo operativo: se trata de identificar la estructura conceptual de una situación, es decir, el conjunto de conceptos organizadores que guíen la acción que deberán ser asimilados por los actores (en este caso, los futuros abogados). Pero la asimilación de la acción es otra cosa. Porque no es suficiente saber qué y cómo hacer; también hay que saber hacerlo. Y no es lo mismo: para asimilar la acción hay que practicar, repetir, empezar de nuevo, hasta que la organización de la actividad está incorporada de alguna manera.

Desde la perspectiva de estos autores, el aprendizaje profesional es mejor cuando el modelo cognitivo y el modelo operativo pueden apoyarse entre sí, es decir, cuando se combina el aprendizaje de la acción y el análisis de la acción: el análisis reflexivo y su retrospectiva, sin considerar como único criterio el éxito de la acción. Además, en actividades profesionales que implica la toma de decisiones complejas como el ejercicio del derecho, la categorización del *éxito de la acción* implica también definiciones éticas.

La pregunta que organiza este apartado ¿cómo se enseña la práctica? Puede ser reconfigurada a ¿se enseña práctica?

9. CONCLUSIONES

Para comenzar este apartado retomamos la metáfora del paisaje de la enseñanza del derecho. Intentamos presentar aquí algunas ideas a modo de conclusión. ¿Qué define al paisaje de la enseñanza del derecho en el caso analizado? ¿qué lo define? ¿cuáles son sus rasgos? Para eso, en primer lugar, referimos a los objetivos de la tesis y luego caracterizaremos los hitos más relevantes que permitan visualizar -y comprender- el panorama. Finalmente, aventuramos otros paisajes posibles.

En esta tesis, nos propusimos analizar la articulación de la enseñanza de teoría y práctica en la formación de abogados en el nivel universitario de grado. Para ello intentamos identificar y describir las estrategias utilizadas para la enseñanza en ocho asignaturas del ciclo de formación profesional de abogados, en la Facultad de Derecho (UBA), indagar la relación entre la enseñanza de conocimientos teóricos y de conocimientos prácticos que se dieron en esas clases, y analizar las tareas que se propone que realicen los estudiantes en las clases observadas.

Los principales hallazgos fueron cuatro: el protagonismo de los Códigos, la exposición como estrategia privilegiada, la referencia a anécdotas y la presentación de fallos para referir a la práctica y, finalmente, la vacancia del abordaje de aspectos éticos en la profesión. Todos estos aspectos que, a continuación, caracterizaremos por separado, necesariamente se entrecruzan construyendo una trama que da cuenta de cómo se enseña en las clases de las asignaturas observadas.

De algún modo, esta caracterización de lo que acontece en las clases configura un paisaje general que se reitera, con particularidades, en cada una de las situaciones observadas. Este paisaje -desde una perspectiva cultural- es producto de los sujetos que lo habitan: es con esa mirada que presentamos los apartados que siguen.

9.1. El protagonismo de los Códigos

La referencia a un único texto que organiza y otorga sentido a todo lo que se enseña es una característica distintiva: en todas las clases observadas se presenta la referencia al CCC, que orienta las acciones profesionales futuras. Se enseña el Código y lo que expresa el Código es *lo correcto*. Se enseña lo que es posible de ser enseñado en tanto el Código le otorga ese valor. En términos de Pastré (2006) en las clases observadas se fortalece la

valoración del conocimiento discursivo -y la enseñanza se centra en ese tipo de conocimiento-. La enseñanza del saber operativo se corresponde entonces con la aplicación de las normas y las prescripciones del conocimiento discursivo. Esta afirmación intenta más que describir las estrategias de enseñanza: nos habla de la articulación de la enseñanza de la teoría y la práctica en la formación de abogados. Es así, que en las clases observadas la intención siempre es la enseñanza del Código, entendiendo -en esa perspectiva- que el Código *es* la teoría que se debe enseñar para ejercer la práctica.

Cabe advertir que un Código, en el marco del derecho, es la sistematización de normas jurídicas, que -como todas ellas- regulan distintos aspectos de la vida de las personas en la sociedad. No se trata de teoría, sino de normas. Pero, a esta altura del análisis realizado, resulta evidente que los códigos se enseñan como si fueran un cuerpo teórico de conocimientos. Una interpretación posible es que quienes enseñan derecho naturalizan una concepción de código como teoría, y la enseñan como tal. Con la particularidad de que no se trata de *una* teoría entre *otras*, sino de la única que es legítima y que legitima la acción profesional futura. Pero este desplazamiento de la naturaleza del objeto de enseñanza tiene implicancias en la formación y en el perfil profesional de egreso de los abogados y las abogadas.

El Código – en este caso el CCC- es un elemento central en la carrera profesional de los abogados. Toda su tarea profesional como abogados litigantes refiere al Código: lo que es correcto o no, deviene de los códigos. Por supuesto, tanto desde el análisis del sentido común, pero también desde un análisis como profesionales del derecho, es razonable que la enseñanza se estructure en torno al Código. Sin embargo, podemos preguntarnos si resulta suficiente para la formación de profesionales del área que solamente se enseñe la actividad profesional de acuerdo con el parámetro establecido por el Código. De algún modo, esta práctica forma un tipo de profesional –en este caso, un abogado/a– que tiene como objeto de su actividad profesional llevar adelante acciones legales con referencia a las normas. Y, la idea de justicia -o el ideal de justicia- es más compleja que eso. Esta modalidad exegética es apropiada para la formación religiosa, pero genera interrogantes respecto de la formación de abogados (Leiva, 2007). No es intención de esta tesis ofrecer orientaciones para la enseñanza, pero sí preguntarse si es posible deconstruir esta práctica, y con qué sentidos alternativos es posible revisarla. Por supuesto también, analizar la relación entre este tipo de formación y el sistema legal que legitima (Böhmer, 2012). Las normas ofrecen puntos de referencia a partir de los cuales argumentar, interpretar y juzgar. Las normas permiten que

los abogados puedan predecir ciertos resultados a sus clientes. Pero no hay que dejar de entender al derecho como práctica social, que requiere de interpretaciones, con un lenguaje abierto a procedimientos manipulables y toma de decisiones que pueden ser discrecionales atendiendo a sus propios fines (Gordon, 1999).

Entonces, la pregunta acerca de la relación entre la teoría y la práctica en las clases observadas adquiere un sentido diferente al que nos planteábamos al inicio de la tesis porque el abordaje empírico posibilita nuevas construcciones. Cuando comenzamos con la investigación, resultaba una obviedad considerar que en el CPO se enseñaban prácticas y competencias profesionales, más allá de la asignatura de la que se tratara. Luego del camino recorrido, podemos afirmar que el objeto de enseñanza es el Código y consecuentemente la utilización de sus normativas. La enseñanza del Código, desde esta perspectiva, lo ubica en un lugar diferente: no es práctica y no es teoría, pero se enseña a través de estrategias privilegiadas para la enseñanza de cuerpos de conocimiento teóricos: con exposiciones, que caracterizaremos en el apartado siguiente.

9.2. La exposición como estrategia privilegiada

La exposición en la enseñanza del derecho en las clases observadas se configura en tres formas posibles: 1) ficción de participación, 2) centralidad del articulado, 3) exposición analítica. En la primera de las formas, el docente realiza una exposición que puede entenderse como dialogada, dado que se ofrecen preguntas que, a simple vista, podrían considerarse con la intención de promover la participación de los estudiantes. Sin embargo, queda explícito, a partir de las observaciones realizadas, que las preguntas tienen la intención de estructurar la exposición. No se espera respuesta de los estudiantes, las preguntas que el profesor formula son respondidas exclusivamente por él en el marco de la construcción convergente de los saberes que se propone transmitir. Tampoco es que el profesor avanza en el relato porque los estudiantes no intervienen, y “se responde solo”. No se espera la intervención: se presenta el conocimiento, a partir de la organización que el profesor propone. Las preguntas que formula el profesor son un puente que le permite enlazar con su afirmación siguiente. No estamos intentando juzgar los modos en que el docente estructura el conocimiento: esto seguramente está logrado holgadamente. Es como si para enseñar la práctica, el docente narrara la teoría (o la explicación en este caso, porque cabe preguntarse

si los saberes que expone se encuentran en el nivel de lo que es posible caracterizar como conocimiento teórico).

Una segunda variante de esta organización es la que denominamos *centralidad del articulado*. Allí la organización de la exposición se da a partir de la selección de uno (o varios) artículos del CCC vinculados con el tema a enseñar, que son leídos y/o referidos por el docente que los explica. En ocasiones se mencionan ejemplos, proporcionados por el profesor, o, eventualmente, propuestos por los estudiantes, que se suman a la explicación y se analizan. De este modo, se incluye incipientemente la referencia al contexto profesional real y a la articulación con la práctica.

Por último, identificamos exposiciones donde el docente incluye algún análisis, que puede ser crítico. Si bien esta modalidad de exposición no es frecuente en las clases observadas, en ellas el profesor puede hacer referencia explícita a una posición o posiciones, y también puede llegar a expresar sus perspectivas. Es en el marco de esta modalidad que a partir de la clase se puede identificar la “fabricación” de la norma: se trata de una mirada que puede alejarse de una perspectiva positivista, o sin fisuras. Se historiza la norma, sus fuentes, o se expresan posiciones del docente.

Cada uno de estos tipos de exposiciones identificadas se ubicarían en un contexto de menor articulación a mayor articulación entre la teoría y la práctica, aunque podamos afirmar que la exposición no es considerada como una estrategia potente para la enseñanza de las competencias profesionales. Sin embargo, en la segunda de las formas mencionadas, la centralidad del articulado, y específicamente la referencia a ejemplos para el análisis, acercan el campo profesional y, en consecuencia, pueden posibilitar la puesta en juego de actividades que colaboren con la formación de competencias profesionales. En el desarrollo de sus actividades profesionales futuras, claramente los abogados en formación tendrán que conocer el CCC, identificar los artículos que ofrecen el encuadre para acompañar a sus clientes, y analizar sus situaciones.

Cabe señalar que esta descripción, estaría considerando que la competencia profesional del abogado se limitaría a la aplicación de la norma. ¿Qué tipo de aplicación? En principio, la que el profesor señala. Esa única.

En las exposiciones donde el profesor amplía el modo de referirse a la norma y expresa su posición dando cuenta de que hay otras posibles realiza, además, un análisis del contexto de la norma. Allí la competencia profesional que se intenta formar da cuenta de

procesos reflexivos y de variables a considerar. Este tipo de clases expositivas puede promover la reflexión crítica de los estudiantes.

Sin embargo, advertimos que se trata de un posicionamiento del docente: no necesariamente se promueve el intercambio de opiniones y el trabajo conjunto. Es decir, quedaría en la potestad del estudiante traducir eso que el docente propone a sus propios análisis de situaciones. No se promueven estrategias reflexivas sobre la profesión ni se invita a expresar sus ideas previas.

La enseñanza de competencias profesionales implica el diseño de clases en las que los estudiantes puedan poner en juego saberes, explorar alternativas y tomar decisiones en el marco de situaciones contextualizadas -reales o simuladas-. Puede recurrirse, ocasionalmente, a las exposiciones para presentar conocimientos que se requieran para poder abordar y/o resolver las situaciones que se propongan. Sin embargo, nuevamente emerge el uso casi exclusivo de exposiciones en el nivel universitario, (De Miguel Díaz, 2005, Eggen y Kauchak, 2009; Anijovich y Mora, 2009; Paredes y De la Hernán, 2010)

Ahora bien, enseñar una profesión a partir de exposiciones presenta ciertos condicionantes respecto de lo que significa esa formación de profesionales: ¿es que los profesionales debieran poner en juego en sus situaciones profesionales lo que se les enseñó? ¿Y qué se les enseñó? Que deben identificar las regulaciones del CCC y aplicarlas en las situaciones con sus clientes. Se enseña el procedimiento correcto. Un único modo. Y se espera que, en el momento del trabajo en contextos reales (probablemente en la Práctica Profesional en el marco del plan de estudios o en su propio desempeño laboral luego de graduarse), apliquen esos saberes que los profesores expusieron en su momento.

De este modo, el saber profesional deviene exclusivamente en un saber técnico a aplicar. Por supuesto que un profesional deber estar formado en saberes técnicos. Pero no solamente. Sus competencias profesionales no debieran identificarse exclusivamente con la aplicación de las normas. Podría sugerirse que el mismo desarrollo profesional, luego de graduarse, colaborará en ampliar ese desempeño técnico eficiente a un desempeño profesional. Sin embargo, la pregunta es por qué no resulta posible colaborar con su formación en las asignaturas del grado universitario.

Nuevamente advertimos que la inclusión de ejemplos a analizar o el análisis que el docente pueda hacer de las normas y de sus propias posiciones sobre ellas, abren posibilidades a una formación de profesionales reflexivos.

9.3. La utilización de anécdotas y la presentación de fallos para referir a la práctica

Para la formación de profesionales resultan apropiadas las situaciones de enseñanza que acerquen la realidad a las aulas, y que promuevan un abordaje que favorezca la reflexión identificando perspectivas diversas, dimensiones a analizar, y posibles decisiones siendo conscientes de sus implicancias. En este sentido, el trabajo con casos y la posibilidad de analizar situaciones propias del trabajo profesional de los abogados puede ser considerado con esta intencionalidad. Sin embargo, en las clases observadas los modos de trabajo que se propone a partir de estos recursos no necesariamente guardan estas condiciones.

Identificamos en las situaciones de enseñanza dos tipos de recursos que son específicos del campo disciplinar y que se utilizan de un modo particular. En primer lugar, encontramos recursos narrativos⁴⁵: los fallos jurisprudenciales que los docentes utilizan para acompañar la exposición, y las situaciones (ejemplos de la vida profesional) que refiere el profesor en clase.

Cuando se utilizan fallos para el trabajo en clase, la construcción narrativa que resulta es la de “te muestro y analizo”. Puede ser el profesor el que lee y explica el fallo, o puede haberse adjudicado previamente esa tarea a algún estudiante, para que lo presente en el aula. Los fallos se presentan para analizar el recorrido de la causa, no para explorar alternativas posibles de acción. La lógica es la de la *ilustración*: “te muestro cómo se hizo” – si quien presenta es el docente-, o “mostrame cómo se hizo” – si quien presenta es algún estudiante designado-. No se presentan en las clases observadas propuestas que promuevan la reflexión crítica sobre los fallos, ni discusiones colaborativas. La coreografía de esas clases siempre tiene como protagonistas a un profesor y a un estudiante por vez. No se observan situaciones de trabajo grupal entre estudiantes para el análisis, ni discusiones acerca de las posibilidades de resolución, ni comparaciones posibles entre casos que pudieran promover el análisis de posiciones en conflicto. Se enseña el Código, y se muestra su uso y su valor en los fallos que se presentan. Advertimos que, si bien la lectura y análisis de fallos jurisprudenciales resultan

⁴⁵ La denominación de narrativos es propia, dado el foco que se hace en narrar historias: unas que son características del campo profesional y utilizan un lenguaje específico -los fallos jurisprudenciales- y la referencia a las experiencias del campo profesional del profesor a cargo, que aparece muy frecuentemente en las clases observadas. Realizamos esta aclaración porque la referencia a “recursos narrativos” tiene diversas connotaciones en el campo pedagógico en general.

muy apropiadas en términos de formación profesional de abogados, la forma en que se pone en juego configura un tipo de acción profesional y no otra (Edwards,1993; Cubrero Pérez y otros, 2016).

Es necesario considerar, además, que en las ocasiones en las que el profesor presenta y analiza el fallo, el procedimiento de enseñanza continúa siendo la exposición. En ocasiones, los estudiantes no tienen a su disposición en la clase el fallo referido. El profesor lee y va explicando para sus estudiantes, quienes escuchan, anotan y eventualmente formulan preguntas.

Otro rasgo relevante para el análisis es la recurrencia en clase a ejemplos del trabajo profesional de los abogados, específicamente a la referencia a la propia experiencia profesional del profesor. Nuevamente, reconocemos el valor de acercar la práctica real a las aulas. Sin embargo, recurrir a ejemplos de la vida profesional puede promover, o no, deliberaciones profundas acerca de las actividades profesionales. Las referencias al análisis profundo de las situaciones, que pueden resultar dilemáticas, o que presentan diferentes posibilidades de abordaje o de resolución en función de los aspectos que se prioricen, que requieren de la toma de decisiones, no son ofrecidas de ese modo a los abogados en formación. La posibilidad de reflexionar acerca de *¿por qué hice lo que hice?* o *¿qué puede estar expresando este ejemplo?* no aparece en las clases observadas. La competencia profesional se va configurando sin la intervención de la problematización de los procesos y acciones, a partir de descripciones o narraciones que no son cuestionadas dado que se apoyan en algún/os articulados del Código. Y es esta narrativa la que legitima la competencia profesional⁴⁶. Las narraciones⁴⁷ crean significados, y eso implica leerlas, analizarlas, entenderlas, percibir sus usos y discutirlos. Son las narraciones las que nos forman (Bruner, 1997).

El uso de ejemplos de la vida profesional o de las anécdotas que los profesores traen a clase pueden ser una oportunidad para la formación de (otras) competencias profesionales. En la educación superior el análisis de situaciones en modalidades grupales, a partir de intereses comunes, y modos diversos -incluso divergentes- de pensamiento acerca de los

⁴⁶ Esto tiene su correlato en lo que habitualmente mencionan los abogados en formación: “Conozco la norma, sé cómo se aplica. Me las explicaron en clase. Este es el procedimiento”.

⁴⁷ Utilizamos la palabra narraciones para referir a las anécdotas o situaciones del campo profesional que los docentes traen a las clases.

hechos o de las acciones, ofrecen la oportunidad de generar comunidades de práctica. Obviamente, esto requiere la puesta en juego de esa intencionalidad pedagógica.

El análisis de la práctica en grupo posibilita que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, sugerir pistas y a matizar las interpretaciones. De este modo, los participantes mantienen una relación de reciprocidad que les autoriza a “mezclarse” en la práctica de los otros (Perrenoud, 2005). Reflexionar entre pares, a partir del análisis de un fallo o de una situación narrada por el profesor acerca de un hecho de la vida profesional, resulta un marco, un espacio y un tiempo desde el cual promover una práctica reflexiva colectiva, un pensar con otros. En este sentido, a través del diálogo con otros, la reflexión permite a los individuos interrogar sus biografías, sus experiencias pasadas y advertir el impacto de las representaciones en las prácticas. La posibilidad de pensar con otros habilita un análisis multidimensional. Esto implica mirar un acontecimiento desde múltiples perspectivas. Se trata de conformar una idea de "conocimiento participante", en contraste con el "conocimiento del espectador" que domina la mayoría de los programas de formación profesional que se sostienen en un modelo de la transmisión. (Bruner, 1986)

9.4. Ausencia de reflexión sobre aspectos éticos

Una cuestión ineludible acerca de las clases observadas es la ausencia explícita a situaciones en las que se promueva la reflexión acerca de aspectos éticos de la tarea profesional del abogado en las situaciones de enseñanza: el predominio de la racionalidad técnica en la formación reduce la complejidad de la tarea a la aplicación apropiada del sistema de normas vigente, e inevitablemente, habilita el camino para que la formación ética implícita tenga que ver solamente con eso exactamente: la aplicación eficaz del Código.

En sus desempeños profesionales, los abogados claramente pondrán en juego abordajes y tomarán decisiones que involucran definiciones éticas. Sin embargo, no observamos en ninguna de las clases alguna referencia a las implicancias de esas decisiones y/o abordajes. No se presenta ningún análisis de posibilidades alternativas, de consecuencias posibles de las acciones. La forma en la que los estudiantes de derecho aprenden a pensar los casos, afecta el modo en que los perciben: no favorece el pensamiento reflexivo. En todo fallo, y en los ejemplos de situaciones profesionales, es posible encontrar detalles que dan cuenta de las complejidades de las definiciones judiciales, en el sentido ético además del

desempeño judicial. ¿Es posible trabajar en situaciones de enseñanza que no invisibilicen estas complejidades? Autores como Kronman (2010) mencionan que trabajar con fallos de apelación puede resultar una estrategia apropiada, dado que centra en los hechos que el fallo original no consideró, y que invita a pensar que la parte “derrotada” también tenía hechos “de su lado”. Esta controversia puede promover la reflexión no solamente sobre el Código, sino de las posiciones y sus implicancias.

Autores que trabajan en la formación en valores, mencionan que se trata de un problema de formas, de contenidos y de prácticas, dado que los valores se enseñan en las instituciones educativas, aunque no siempre de manera consciente. Además, existen diversos sistemas entre los cuales hay que elegir. Y en estas elecciones de sistemas de valores intervienen elementos cognoscitivos y afectivos, influencias sociales y culturales y, también, preferencias individuales. Por eso, para elegir con fundamento es necesario reflexionar, en el marco de los procesos de formación (Audigier, 1996).

Existen distintas estrategias posibles para el abordaje de estas situaciones en la enseñanza, mencionamos dos: el trabajo con dilemas morales (Kohlberg, 1984); y los abordajes que promuevan la comprensión crítica, donde el eje se ubica en la discusión con otros en el análisis de problemas elegidos. No se busca el consenso sino, por el contrario, el diálogo o la confrontación para defender posiciones (Freire, 1997; Trilla y Puig, 2003). Entonces ¿cómo se enseñan posiciones éticas respecto de los sucesos a abordar en la profesión de los abogados? Podemos responder desde dos perspectivas a partir de las clases observadas: la primera, es que no se enseñan, dado que no se hace referencia a cuestiones éticas en las clases observadas, ni en el análisis de los ejemplos ni de los fallos jurisprudenciales. La segunda, es que se enseña que las posiciones éticas y los dilemas en ese sentido son algo a soslayar, dado que no ocupa espacio de trabajo en las clases. Nuevamente referimos a que la forma en que se enseña es también contenido de enseñanza y a que la configuración narrativa de estas clases no dan lugar a las reflexiones éticas.

Advertimos entonces que son contenidos que no se enseñan, o que se enseña que no son contenidos a considerar. Pero además, se enseña una práctica en la que se ausenta la posición del actor respecto de aquello en lo que va a intervenir. Nuevamente, emerge la certeza de que enseñar la práctica es equivalente a enseñar la aplicación eficaz del Código.

9.5. ¿Qué profesional se propone formar?

El tipo de tareas que se propone a los estudiantes durante las clases pone en evidencia el absoluto predominio de situaciones que promueven el aprendizaje por recepción. Solamente en algunas de las asignaturas observadas aparecen otras posibilidades. El aprendizaje por recepción es propio de la exposición como estrategia, y el análisis de casos o situaciones - que aparece en el 46% de las clases observadas, se lleva adelante tal como se explicitó en el apartado anterior en este mismo capítulo. En conjunto con las estrategias que se privilegian y el modo específico en el que se lleva adelante, la configuración de las clases presenta una secuencia progresiva lineal que promueve respecto del conocimiento relaciones de causa-efecto sujetas a las interpretaciones de los profesores respecto de aquello que están enseñando. Como hemos mencionado, es en el aula donde se construye el pensamiento disciplinar y profesional.

En las clases que observamos, la práctica es la aplicación de procedimientos coherentes con el CCC, que transmiten las exposiciones de los profesores, junto con el análisis de recursos (fallos y situaciones de la vida profesional) por parte de los mismos profesores y -eventualmente- con participaciones de algunos estudiantes. No encontramos evidencias de resolución de casos prácticos que tengan como propósito el análisis y elaboración de hipótesis y tomas de decisiones dilemáticas que sean interpeladas considerando las múltiples variables que pueden ponerse en juego y analizarse desde una perspectiva ética propia del campo profesional de los abogados.

Formar profesionales reflexivos requiere la puesta en juego de dispositivos diversos que potencien la capacidad para reflexionar en la acción. Esto implica poner en diálogo los saberes que provienen de las disciplinas y los saberes devenidos de las propias prácticas. Es evidente que desde esa perspectiva no resulta viable escindir la teoría de la práctica, y que ambas son parte de la formación profesional. Y a esto se suma la complejidad de que en el nivel universitario las concepciones acerca del conocimiento y su enseñanza definen que, cuanto más cercano a la práctica se encuentra, menor es el estatus en el orden jerárquico académico, y cuanto más cerca de la teoría, mayor (Zeichner, 2010).

Estas afirmaciones advierten la dificultad de la enseñanza de las prácticas: los profesores universitarios valoran el dispositivo en el que enseñan teoría, el lugar de la práctica es el de la aplicación de la teoría, que se ubica en el campo profesional, y no necesariamente en las aulas. Además, del análisis que hemos venido realizando surge que la

teoría que se enseña en las clases observadas corresponde al CCC. Ya mencionamos que no podemos caracterizar a ninguno de los códigos como teoría/s. Son tratados de normas legitimadas que regulan la vida en sociedad. Esto configura un primer desplazamiento que se construye en términos de la configuración narrativa de las clases. El segundo desplazamiento corresponde a que la práctica es la aplicación de las normativas del Código. Los estudiantes de derecho atraviesan experiencias formativas que los ubican en una comunidad profesional en la que se inician en el marco de esos mandatos.

Es así como los aportes de Schön (1992) respecto de la enseñanza de las prácticas resultan fundamentales. Su idea de prácticum reflexivo como dispositivo, donde los estudiantes intentan aprender una práctica, llevándola adelante en el marco de proyectos y simulaciones que les permiten poner en juego los saberes disciplinares que están aprendiendo, y sus conocimientos tácitos devenidos de la práctica. El análisis reflexivo que los propios sujetos involucrados realizan de las situaciones simuladas, en diálogo con el análisis reflexivo que pueden llevar adelante sus compañeros de curso acompañados ambos por el docente a cargo, promueven el aprendizaje de la práctica. Ofrece oportunidades para hacer visibles las teorías de la acción que cada estudiante pone en juego: tanto aquellas teorías adoptadas en la formación profesional como aquellas teorías en uso -vinculadas profundamente con las creencias construidas biográficamente- y cuestionar, si fuera oportuno, sus desacuerdos. Se trata de una oportunidad para develar cosmovisiones, hacerlas presentes, dar posibilidad para construir críticamente modos de actuar, dando cuenta de posicionamientos éticos que, aún sin reflexionar acerca de ellos, irrumpen e intervienen en nuestras acciones.

Si bien el trabajo con fallos jurisprudenciales y el análisis de situaciones de la vida profesional podrían enmarcarse en el dispositivo referido –el prácticum reflexivo– hemos referido en nuestro análisis que en las clases observadas esta no es la modalidad del trabajo con los recursos. Afirmamos, no sin pesar, que lo que se enseña es la aplicación de las normas. Lo que aquí se describe es consistente con las ideas de Böhmer (2012) acerca de 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. 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.

Otro aspecto para considerar para poder pensar qué profesional se propone formar es la exclusiva referencia a propuestas individuales. Solo en 2 de las clases observadas se propuso un trabajo en grupos: lo habitual es escuchar al profesor. En la actualidad, algunas de las competencias profesionales genéricas más valoradas son la posibilidad del trabajo colaborativo y la construcción compartida del conocimiento profesional. Esto constituye una vacancia en las clases observadas.

Este escenario descripto también construye una comunidad de práctica profesional. La cuestión es con qué rasgos se configura. Porque un análisis superficial podría favorecer interpretaciones ligadas a que *no se enseñan competencias, y no se forma en la práctica*. Sin embargo, lo más relevante aquí tiene que ver con problematizar lo que se enseña, dado que, por supuesto, la construcción del discurso de la enseñanza del derecho en las asignaturas observadas del CPO para esta tesis se presenta de un modo prácticamente sin fisuras, favoreciendo la construcción de un profesional que muy probablemente conoce en profundidad el código y cómo aplicar sus normas, dando cuenta de esa es la competencia(s) central de un abogado.

Entonces ¿qué competencias profesionales se enseñan? Existen diversos enfoques respecto de las competencias: unos más ligados a los comportamientos esperados, y otros que hacen foco en el despliegue de saberes profesionales en situación, que implica la toma de decisiones y la reflexión considerando marcos de incertezas en los que se ponen en juego las acciones profesionales. Las críticas que se realizan a la primera perspectiva tienen que ver centralmente con la atomización que puede provocar en términos de enseñanza y de repertorios de acciones y la formación de un profesional que no incluye el análisis crítico de las acciones, ni la reflexión ética de lo que propone. Se trata de un profesional que aprende y pone en juego procedimientos. Por supuesto, que estos procedimientos tienen (y seguramente así es) la posibilidad de ser apropiados a las situaciones que se plantean en la realidad profesional.

En las clases observadas es casi hegemónica la formación en el marco del primer enfoque. Hemos referido ya a la ausencia de propuestas que permitan explorar los dilemas que surjan, que promuevan la reflexión ética de las acciones y decisiones respecto de un caso, o un fallo, o del relato de una situación profesional presentada por el docente. El problema entonces tiene que ver con las enseñanzas implícitas (Jackson, 1999). Lo que se enseña es que las competencias profesionales del abogado son la aplicación del Código en situaciones. Y la mejor aplicación del Código en términos de la profesión es aquella que

mejor acompaña al sujeto al que el abogado está asistiendo⁴⁸. Cabe advertir que, por supuesto, la reflexión crítica o los cuestionamientos éticos pueden aparecer generados por las propias inquietudes de los estudiantes. Pero claramente no forman parte de los propósitos de la enseñanza ni tienen un lugar identificable en las clases.

9.6. Otros escenarios posibles

Este trabajo de investigación presenta algunas limitaciones. En principio, y más allá de la extensión del trabajo de campo realizado, la pregunta acerca de qué sucede en otras asignaturas del CPO no deja de ser una posibilidad. Por supuesto, y considerando específicamente la enseñanza del derecho, cabe preguntarse la posibilidad de llevar adelante trabajos similares en otras casas de estudio para la misma carrera.

Sin embargo, este trabajo -más allá de la especificidad del campo del derecho- se enmarca en la educación superior y en la formación de profesionales. ¿Es posible considerar que estos aportes puedan ser apropiados para otras formaciones profesionales? ¿Algunos de estos hallazgos en el campo del derecho se encontrarán representados en el marco de otras profesiones? ¿Qué formas adopta la enseñanza de médicos, de químicos, de ingenieros, de historiadores -por mencionar algunas-? Esta cuestión nos convoca a pensar nuevos recorridos de investigación. Entonces, esta investigación puede iniciar un recorrido comparado entre formaciones profesionales universitarias que tengan como propósito la enseñanza de prácticas. Y analizar las particulares condiciones de la enseñanza de las prácticas en cada caso y las competencias profesionales que se conforman.

Por supuesto es posible proponer líneas posibles de trabajo de intervención pedagógica. Tanto desde la formación de los docentes como de la reconfiguración del plan de estudios considerando espacios específicos para la práctica en el transcurso de la carrera. O ambos en simultáneo, aun considerando la dificultad de promover impactos en el proceso de formación sin considerar los contextos sociopolíticos en los que se incluyen.

El recorrido realizado habilita a considerar *trazos* que podrían estar presentes en las propuestas de nivel superior que articulen la teoría y la práctica en la formación de

⁴⁸ Puede interpretarse como una mirada ingenua, pero las lecturas de Kronman (2010) acerca del derecho mencionan como se fuerza a los estudiantes en clase a defender posiciones en las que no creen o consideran moralmente ofensivas. El autor denomina a esto “perder el alma”.

profesionales. Una primera cuestión a deconstruir es la idea de que la práctica es la mera aplicación de la teoría. Si bien esto no se logra solo por expresarlo, una propuesta de plan de estudios donde los espacios de práctica estén presentes desde el inicio de la formación y promuevan la articulación de saberes puede dar cuenta de esa intención. Además, es necesario ubicar la/s actividad/es profesional/es en el centro de las propuestas de enseñanza. Por supuesto esto implica delimitar estas actividades profesionales y comprenderlas en el marco de la complejidad que involucran, incluyendo la complejidad técnica, pero no exclusivamente. Es posible promover el *hacer* y la reflexión crítica sobre ello. Esto, además, genera el espacio para incluir sistemáticamente en las situaciones de enseñanza los aspectos éticos que se ponen en juego en la profesión.

Enseñar profesiones, articular teoría y práctica, promover una posición reflexiva y crítica, analizar implicancias éticas, no son cuestiones que puedan implicar una estrategia de enseñanza única, ni pensarse solamente desde la transmisión de saberes, procedimientos o técnicas. Lo que acontece en las aulas resulta central. *Traer la práctica* a la clase implica la preparación y uso de recursos, el trabajo con casos y problemas, promover el análisis y el trabajo en grupos más allá de las propuestas individuales que puedan proponerse a los estudiantes. Por supuesto, esto requiere de posiciones docentes que puedan desempeñarse en este marco y condiciones de trabajo que lo habiliten.

10. BIBLIOGRAFIA

- Aga, J. F. (2017). El pensamiento jurídico constitucional: la necesaria incidencia de la enseñanza del Derecho para un nuevo saber jurídico argentino. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Alliaud, A (2011). Enseñanza. Transformación y Formación en *Revista del IICE*, No 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 47-60).
- Alliaud, A., & Guevara, J. (2014) La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio. VIII Congreso iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior. Facultad de Humanidades y Artes – UNR
- Altbach, Reisberg y Rumbley (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Francia: Paris, Unesco
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21.
- Anijovich, R. y Mora, S., (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación docente*. Buenos Aires: Argentina, Paidós.
- Argenti, N. (2013). En busca de la clase ideal. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 11(22), 159-180.
- Ariño, A. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.
- Astudillo, M., & Cáceres, E. (2016). *Las competencias blandas en la enseñanza del derecho*. Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico, 1. Biblioteca Jurídica. UNAM
- Ballester, D.; Fuentes, C. (2010): L'aprenentatge basat en problemes en els estudis d'infermeria. Girona. Documenta Universtaria recuperado el 03 de julio de 2017 de <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/8680/ABP.pdf?sequence=1>

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Barragán, P. (2016). La práctica profesional : un elemento indispensable en la evaluación de los docentes que participan en la formación jurídica universitaria. Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico, 1. Biblioteca Jurídica. UNAM
- Becher, T. (1987). La conformación de disciplina de la profesión. *La profesión académica* , 271-303.
- Beloff, M., & Clérico, L. (2011). ¿Dictar o enseñar?: la experiencia de "Academia: revista sobre la enseñanza del Derecho" en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 9(17), 163-174.
- Beraza, M. A. Z. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1).
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. España: Madrid, Ediciones Morata.
- Bianco, C. (2010). La formación profesional de los abogados en la Provincia de Buenos Aires: análisis comparativo desde los planes de estudio vigentes. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 7.
- Bibiloni, H. M. (2012). La reforma del plan de estudios: un desafío para no perder el tren de la historia. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9.
- Binder, A. (2005). Los oficios del Jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera Judicial. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3(5), 85-116.
- Böhmer, M. comp (1999) *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. España: Barcelona, Gedisa.
- Böhmer, M. F. (2003). Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 1(1), 13-34.

- Böhmer, M. (2005). Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina. *Sistemas Judiciales*, 5(9), 26-38.
- Böhmer, M. F. (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. *Educação Temática Digital*, 9, 68.
- Bourdieu, P. (1998) *A economia das trocas lingüísticas: o quer falar quer dizer*. Brasil: São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Boyatzis, R.E. 1982. *The competent manager: A model for effective performance*, John Wiley & Sons.
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*, 12(1), 11-23. Recuperado el 03 de julio de 2017, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000100004&lng=es&tlng=es.
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2015). The end of internationalization. *International higher education*, (62).
- Braun, E., & Mishra, S. (2016). Methods for Assessing Competences in Higher Education: A Comparative Review. In *Theory and Method in Higher Education Research* (pp. 47-68). Emerald Group Publishing Limited.
- Bray, R. G. R. (2004). Teoría, práctica y aprendizaje profesional. *Educación y educadores*, 7, 137-156. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/552>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Madrid, Ediciones Morata.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), 40-57.
- Bruner, J. (2002): *La fábrica de historias*. Argentina: Buenos Aires, FCE.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.

- Bugden, L., Redmond, P., & Greaney, J. (2017). Online collaboration as a pedagogical approach to learning and teaching undergraduate legal education. *The Law Teacher*, 1-15
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación "didáctica de nivel superior" universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.*
- Camilloni, A. R. (2007). Justificación de la didáctica. *DE CAMILLONI, ARW; BASABE, L. & FEENEY, S.(2007). El saber didáctico. Buenos Aires (Argentina): Paidós. Colección Cuestiones de Educación, 19-22*
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- 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. RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. Número 6. 15 de abril de 2012. Consultado el día [dd/mm/aa] en <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Cappelletti, G. (2010) La evaluación por competencias. En: Anijovich (comp) La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós.
- Cappelletti, G. (2017). Enseñar una profesión, enseñar una práctica...¿ un problema?. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.*
- Carr, W. (1980). La brecha entre la teoría y la práctica. *Journal of Además y Educación Superior* , 4 (1), 60-69.
- Carr, W. (1985). La filosofía, los valores y ciencias de la educación. *Revista de Estudios Curriculum* , 17 (2), 119-132.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. España: Barcelona, Martínez Roca.
- Cazares, M. E. P. (2012). Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 10(20), 31-49.

- Cebrián de la Serna, M., Santos Guerra, M. Á., Bartolomé Piña, A., García-Vera, A. B., Cabero Almenara, J., Sola Fernández, M., ... & San Martín, Á. (1991). Medios y recursos didácticos. *Universidad de Málaga*.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas*. Argentina: Buenos Aires, Amorrortu.
- Charlot, B. (2007) La relación con el saber. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Chaumet, M. (2007) Los hechos y la complejidad de la decisión judicial. En *La Ley*, año LXXI N° 70, abril. Buenos Aires
- Clérico, Laura (2004), Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el método de casos, *Academia. revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, N° 2, 13-41.
- Cobas Cobiella, M. E., & Mirow, M. C. (2015). Educación Legal en los Estados Unidos II: Educación de Postgrado, Educación Continuada y Consideraciones Comparativas (Legal Education in the United States II: Graduate Legal Education, Continuing Legal Education, and Comparative Aspects).
- Contreras, P. P., Rojas, N. N., & Vásquez, M. A. (2016). Formación universitaria basada en competencias. *Flumen*, 7(1).
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.
- De Miguel Díaz, M. (2013). Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 13-20.
- Dewey, J. (1983). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. España: Barcelona, Paidós
- Díaz Villa, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Díaz Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.

- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Madrid, Ediciones Morata.
- Domingo, J. C., & La Tensión, E. P. Y. A. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de educación no 282. Teoría del currículo*, 203.
- Doyle, W. (1995); “Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable” en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Nro.6 - Año IV. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (1994). *Investigating Classroom Talk*, 2nd edn (London, Falmer).
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista colombiana de educación* , (27).
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2009). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de cultura económica.
- Fenstermacher, G., (1989); “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I*, Paidós, Buenos Aires.
- Fernández, Flavio H, & Duarte, Julio E. (2013). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería. *Formación universitaria*, 6(5), 29-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500005>
- Fernández, L. (1998) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina:Buenos Aires, Paidos.
- Fernando Chang-Muy, JD, & Congreso, EP (Eds.). (2015). *Social Work with Immigrants and Refugees: Legal Aspects, Clinical Skills and Advocacy*. Springer Publishing Company.
- Follari, R. y Soms, E (1994). *La práctica en la formación profesional*. Humanitas.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, Ciudad de México: Siglo XXI editores S.A.

- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México, Ciudad de México: Siglo XXI editores S.A.
- Freire, P. (1997). *A ética na educação*. Brasil: Instituto Paulo Freire.
- Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.
- Frustagli, S., & Nadalini, G. M. (2017). La enseñanza del Derecho: taller de acceso a la Información Jurídica. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Gajate, R. M. (2017). Habilidades y competencias profesionales en Abogacía: hacia la reconfiguración de la enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Gallart, M.A (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En: Forni, F.; Gallart, M.; Vasilachis De Gialdino, I. *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Colección Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Garay, A. F. (2009). La enseñanza del caso "Murbury vs. Madison". *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 7(13), 121-136.
- Gazo, P. F., Fonseca, M. T., Alcaraz, I. D., & Niella, M. F. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123.
- Giroux, HA (1981). Hegemonía, resistencia y la paradoja de la reforma educativa. *Intercambio* , 12 (2), 3-26.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Estados Unidos: Chicago, Aldine.
- Gogarty, B., & Cutler, A. (2017). Clinical Legal Teaching And Learning-Vogue, Visionary Or Revisionary?. *Law Letter*, 20-21.

- Goldschmidt, W. (2004). El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2(4), 125-132.
- Gonczi, A., & Athanasou, J. (2006). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: DF, Limusa.
- González Mantilla, G. (2010). La enseñanza del derecho como política pública. *Derecho Pontificia Universidad Católica del Perú*, 65, 285-305.
- González, M. G. (2017). Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- González, M. G., Marano, M. G., Bianco, C., & Carrera, M. C. (2011). Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 9(17), 175-218.
- Gordon Robert, W. (1999) “La practica del derecho empresarial como un servicio publico” en Böhmer, M. (comp), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona: Gedisa
- Hernández Sampieri R. y otros (2006) *Metodología de la Investigación*. México: DF, Mc Graw Hill.
- Hirst, P. H. (1973) Liberal Education and The Nature of Knowledge, in: Peters, R. S. (ed.) *The Philosophy of Education*. Oxford Readings in Philosophy. (London, Oxford University Press), pp. 87-111.
- Hirst, P. H. (1993) Education, Knowledge and Practices, in: Barrow, B. and White, P. (eds) *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst* (London, Routledge), pp. 184-99.
- Hirst, P. H. (1996) The Demands of Professional Practice and Preparation for Teaching, in: Furlong, J. and Smith, R. (eds) *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training* (London, Kogan Page), pp. 166-78.
- Hirst, P. H. (2008) In Pursuit of Reason, in: Waks, L. J. (ed.) *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Rotterdam, Sense), pp. 1-13.

- Íñigo, E. y Sánchez Ostiz, P. (enero, 2014). Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho (Penal). *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, 9, 9-22. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rejie>.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu
- Kadish, S. H., Schulhofer, S. J., & Barkow, R. E. (2016). *Criminal law and its processes: cases and materials*. Wolters Kluwer Law & Business.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kennedy, D. (2007). Politizar el aula. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(10), 85-94.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. New York :Harper & Row, Publishers.
- Kronman, A. (2010) *Vivir en el derecho*. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Lacuesta, R., & Catalán, C. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas: una experiencia interdisciplinaria en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión. *X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 305-311.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. España: Barcelona, Gedisa.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. España: Barcelona, Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: DF, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Lara Domínguez, R. y Martínez Ramos, A. (2016). *Enseñanza del derecho a partir de la solución de problemas jurídicos*. Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico, 1. Biblioteca Jurídica. UNAM
- Lazzatti, P. (2017). Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Lazzatti, P. (2018). Dime como evalúas y te diré como enseñás: repensar caminos para evaluar estudiantes y no devaluar personas. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 15.

- Leiva, A. D. (2007). La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(10), 101-115.
- Lesser, E. L., & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM systems journal*, 40(4), 831-841.
- Lévy-Leboyer, C., & Prieto, J. M. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión.
- Lledó, J. A. P. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5(9), 85-189.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. Recuperado el 04 de julio de 2017 de DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Regno, P. D., Gardey, M., & Solberg, V. (2011). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas Odontológicas. Recuperado el 18 de mayo de 2017 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL1.pdf>
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires. Paidós.
- Marino, T. (2009). ¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 7(13), 239-248.
- Martos, Sanz. S., & 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* (pp. 818-831). Servicio de Publicaciones.
- Marull, F. G. (2017). Reformas legislativas y enseñanza del Derecho: ¿hacia una nueva cultura jurídica?. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires. Noveduc Libros.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. CUP Archive.
- Medina, G. L. (2013). Sobre la enseñanza del Derecho Romano. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. España: Barcelona,

Octaedro.

- Merkx, G. W., & Nolan, R. W. (2015). *Internationalizing the Academy: Lessons of Leadership in Higher Education*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Morin, E (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Barcelona, Gedisa.
- Murath, M. (2013). La metodología de los juicios simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 11(21), 121-135.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. Elichiry, N.(comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial.
- Nadot, S. (2000). “Des savoirs à la pratique”. En: C. Blanchard-Laville et S. Nadot (eds): *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L’Harmattan. pp. 185-231. Traducción al español para uso educativo. La Asociación. Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay. Disponible en: <http://laasociacion.org.uy/publicaciones/>
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 2(2), 63-72.
- Paredes, J., & De la Herrán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Barcelona--España., Ediciones Pirámide.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. *Apprendre et faire apprendre*, 109-121.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Peñalva, G. (2017). El método de casos y el método de problemas en la enseñanza del Derecho. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education*, 17(1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2000): *Construir competencias desde la escuela*. Venezuela: Caracas, Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1)*. Graó.

- Pettoruti, C. E. (2017). El “big bang” en la enseñanza del Derecho. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Polanyi, M. (1961). II.—Knowing and being. *Mind*, 70(280), 458-470.
- Porlán, R. (1993). La didáctica de las ciencias. Una disciplina emergente. *Cuadernos de pedagogía*, 210, 68-71.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. España, Madrid: Morata.
- Puig, R. (2017). Enseñanza y evaluación de la traducción jurídica. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Quigley, W. P. (2015). Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical law Professor: A View from the First Floor. *Akron Law Review*, 28(3), 7.
- Raffino, M.E. Paisaje. Disponible en: <https://concepto.de/paisaje/#ixzz6iaP8jP88>
Consultado: 04 de enero de 2021.
- Reca, R. P. (2017). Sobre la enseñanza del Derecho. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle: une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1(1-2). Disponible en: <https://doi.org/10.4000/activites.1259>
- Rumbley, L. E., & Altbach, P. G. (2016). The local and the global in higher education internationalization. In *Global and local internationalization* (pp. 7-13). SensePublishers.
- Salanueva, O. L. (2017). La educación a distancia en la Facultad: ventajas y dificultades. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*.
- Salanueva, O. L., & González, M. G. (2011). Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 8.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. España, Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1997) *La formación de profesionales reflexivos*. España, Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. España: Barcelona, Anagrama.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. (1982). Clinical supervision and teacher

evaluation. *Urbana, IL: University of Illinois.*

- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). Evaluación de competencias en el trabajo. Modelo para un desempeño superior, Jhon Wiley & Sons, Nueva York.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2016). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty?. *Higher Education*, 1-17.
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*. España:Madrid, Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Madrid, Narcea.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o,¿ qué es lo que forma en la formación del profesorado?. *Revista de Educación*, (284), 133-158.
- Trilla, J., & Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.
- Vásquez Bronfman, Sergio (2002). Comunidades de práctica, workshop GEC SA, Barcelona, Octubre 2002.
- Wasserman, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu, Buenos Aires.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje Significado e Identidad. España, Paidós. Dirección de Unidades de la UPN. Recuperado el 5 de abril de 2010 en www.lie.upn.mx/docs/docnormativos
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.
- Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. revista sobre enseñanza del Derecho*, 5(10), 181-267
- Wolf, M. (2000) *Sociologías de la vida cotidiana*. España: Madrid, Editorial Cátedra.
- Ylarri, J. S. (2012). La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 10(20), 219-243.
- Zabalza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Madrid, Narcea.

Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.

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. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 123-150.

Zimring, F. E. (2014). Is There a Remedy for the Irrelevance of Academic Criminal Law? *Journal of Legal Education*, 64(1), 5-15.

Referencias Normativas:

Resolución N° 3798/04, Plan de Estudios. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

ANEXOS

11. ANEXO 1. Grilla de observación

Objetivos:

- Identificar y describir las estrategias utilizadas para la enseñanza
- Identificar las tareas que se propone que realicen los estudiantes en las clases observadas.
- Describir la enseñanza de conocimientos teóricos y de conocimientos prácticos que se pone en juego en las clases seleccionadas.

Profesor		Depto.		Fecha	
Cargo		Asignatura		Horario (desde/hasta)	
Auxiliar/es docente/s		Tema		Aula	
Observadores		Créditos que otorga		N° alumnos	

CATEGORIA GENERAL 1: MODELOS METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	Marcar con X	COMENTARIOS CUALITATIVOS
1.1. Estrategias de enseñanza utilizadas	Exposición del profesor o de profesores invitados		
	Demostración		
	Debate grupal.		
	Dramatizaciones / Simulaciones.		
	Resolución de ejercicios o problemas tipo. Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/>		
	Análisis de casos Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/>		

1.2. Posición del docente respecto de la transmisión/construcción del conocimiento	a. Centralidad del docente: el docente se dirige a la clase como un todo. Predominio de la transmisión. Intervenciones de los estudiantes son escasas.		
	b. El trabajo se organiza en subgrupos. El docente continúa ocupando un lugar de centralidad en la gestión de la tarea.		
	c. Trabajo compartido: mayor tendencia a la horizontalidad de las relaciones; hay interacciones entre estudiantes así como entre estudiantes y docente en función del trabajo.		
	d. Otra modalidad identificable (describir).		
1.3. Forma que adopta el conocimiento transmitido	a. Conocimiento teórico: énfasis en la transmisión de conceptos y sus relaciones. La validez está dada por la estructura conceptual de una disciplina o teoría. La función docente es esencialmente de transmisión de un saber.		
	b. Conocimiento técnico: vinculado con un saber hacer propio de una práctica profesional. La función docente es esencialmente la de la transmisión de un “oficio”.		
	c. Trabajo compartido: mayor tendencia a la horizontalidad de las relaciones; hay interacciones entre estudiantes así como entre estudiantes y docente en función del trabajo.		

	d. Otra forma identificable (describir)		
1.4. La enseñanza de competencias profesionales	Identifica situaciones propias de la práctica profesional		
	Las ofrece para reflexionar		
	Las ofrece para resolverlas		
	Entiende que hay un único modo de resolución correcto		
	Favorece la reflexión acerca de soluciones alternativas		
	Solo se verifica si fue resuelta o no correctamente		
	Se propone la reflexión acerca de los resultados Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/>		

CATEGORIA GENERAL 2: TAREAS ACADÉMICAS PROPUESTAS A LOS ESTUDIANTES EN LA CLASE

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	Marcar con X	COMENTARIOS CUALITATIVOS
2.1. Demanda cognitiva de la clase a los estudiantes	a. Conocer/ comprender	Recibir información.	
		Describir ejemplos	
		Explicar ejemplos	
		Elaborar ejemplos	
		Seleccionar información	
		Establecer comparaciones	

		Establecer relaciones con información ya adquirida o entre conceptos nuevos		
		Establecer relaciones con otras disciplinas.		
		Interpretar, sacar conclusiones, argumentar o hacer inferencias		
	b. Aplicar	Aplicar un procedimiento a situaciones profesionales conocidas		
	c. Analizar	Analizar situaciones		
		Resolver situaciones		
	d. Producir	Diseñar un plan de acción		
		Crear producciones nuevas u originales		
	e. Evaluar	Emitir opiniones		
		Emitir juicios o recomendaciones.		
	f. otros	(describir)		

Comentarios generales:

12. ANEXO 2: Revistas Jurídicas Universitarias (Argentina)

En este apartado se sistematiza la información de las Revistas Académicas de Facultades de Derecho⁴⁹ elaborada por La Red Federal de Revistas Jurídicas Universitarias, que según consta en su sitio web fue creada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos para conocer, compartir y enriquecer las experiencias de las diferentes publicaciones jurídicas universitarias.

Esta red fue creada a partir de la Resolución-2018-467-APN-MJ que sustenta su elaboración.

	Revista	Publica desde	Universidad	Link	Comentarios
1.	Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata - UNLP	Se publica en formato impreso desde el año 1926 con algunas interrupciones. A partir de 2004 en forma continua con una periodicidad anual	Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/	El contenido está dirigido a abogados y notarios. También a especialistas, investigadores, docentes, alumnos de grado y de posgrado nacionales y extranjeros vinculados a las ciencias jurídicas y sociales.
2.	Revista de la Facultad de Ciencias Económicas	2005	Universidad Nacional del Nordeste	https://revistas.unne.edu.ar/index.php/rfce	Entre otras disciplinas, incluye artículos de Derecho (26 publicaciones hasta la fecha)

⁴⁹ Fuente: Red Federal de Revistas Jurídicas Universitarias
<https://www.argentina.gob.ar/justicia/revistasjuridicas>

3.	Aportes Para la Integración Latinoamericana -UNLP	2002	Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	https://revistas.unlp.edu.ar/aportes/	Su objetivo es la divulgación de trabajos científicos sobre procesos de integración regional, en sus aspectos multidimensionales – históricos, políticos, jurídico-institucionales, económico-comerciales, sociales, entre otros-, y su vinculación con el desarrollo socioeconómico y las relaciones económicas internacionales.
4.	Prudentia Iuris -UCA	1980	Pontificia Universidad Católica Argentina	http://200.16.86.39/index.php/PRUDENTIA/index	Es una publicación semestral (enero-junio/ julio-diciembre) de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, que tiene por objeto la elaboración de un pensamiento jurídico coherente con los principios fundamentales de la Justicia y el orden natural, iluminados por la Fe Su cobertura temática comprende: Filosofía del Derecho (Derecho Natural, Teoría del Derecho, Principios e Instituciones

					Jurídicas); Derecho Público (Constitucional, Administrativo, Penal, Laboral y Previsión Social, Tributario, Político, Internacional); Derecho Privado (Civil y Comercial); Historia del Derecho; Derecho Canónico y Eclesiástico; Derecho Comparado.
5.	Revista Papeles del Centro de Investigaciones de la FCJS -UNL	2010	Universidad Nacional del Litoral	https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/papeles/index	<p>Papeles del Centro es una publicación semestral del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, creada por Resolución N° 310/10 del Honorable Consejo Directivo.</p> <p>Su principal objetivo es promover y divulgar la actividad científica, entendiendo a esta producción, como una herramienta principal para cumplir con la misión de democratización del conocimiento científico.</p>
6.	Lecciones y Ensayos - UBA	1956	Universidad de Buenos Aires	http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/	Integrada y dirigida completamente por estudiantes desde su fundación en 1956

					<p>dos secciones:</p> <p>Lecciones: artículos elaborados por los/as profesores/as de la Facultad, graduados/as o estudiosos/as del derecho en general.</p> <p>Ensayos: artículos escritos por alumnos/as, sobre cualquier tema jurídico que resulte de interés académico.</p>
7.	Revista Electrónica Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales A. L. Gioja - UBA	2007	Universidad de Buenos Aires	http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja	<p>Es una publicación semestral académica del Instituto de Investigaciones del mismo nombre, con sede en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Su objetivo es presentar resultados de investigaciones científicas originales y promover discusiones interdisciplinarias en torno a temáticas jurídicas actuales.</p> <p>La Revista publica investigaciones, ensayos y reseñas bibliográficas en idioma español e inglés en el ámbito de Derechos Humanos, Derecho Ambiental, Derecho Político, Derecho</p>

					<p>Administrativo, Derecho del Trabajo, Derecho Comercial, Derecho Tributario, Historia del Derecho, Derecho Civil, Derecho Internacional, Derecho de la Integración, Derecho Penal, Filosofía del Derecho, Derecho Constitucional, Derecho procesal y Ciencias Sociales en general que se relacionen con temáticas jurídicas.</p>
8.	ESTUDIOS DE DERECHO EMPRESARIAL - UNC	2013	Universidad Nacional de Córdoba	https://revistas.unc.edu.ar/index.php/esdeem/index	<p>La Revista es una publicación científica, arbitrada, periódica, cuyo propósito es difundir las investigaciones llevadas a cabo por los profesores, adscriptos, investigadores vinculados al Departamento de Coordinación Docente de Derecho Comercial y de la Navegación de la Facultad de Derecho de la U.N.C. y del Instituto de la Empresa de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, y de colegas de las ciencias económicas y jurídicas de otros centros de estudios vinculados a la “Escuela Comercialista de</p>

					Córdoba”, presentando a la comunidad académica jurídica y económica sus aportes a la interpretación, aplicación y perfeccionamiento de las normas jurídicas.
9.	Revista Derechos en Acción - UNLP	2016	Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA	Aborda como temática central la realidad económica, social y jurídica de nuestro país, la región y el mundo: Fondo Monetario Internacional y derechos humanos.
10.	Revista de Derecho y Salud (Journal of Law and Health) Universidad Blas Pascal	2017	Universidad Blas Pascal	https://revistas.ubp.edu.ar/index.php/rdys/index	<p>La Revista Derecho y Salud es un espacio de debate y divulgación científica desarrollado en el seno de la Sala de Derecho a la Salud, del Instituto de Investigación en Ciencias Jurídicas (IDICJ) de la Universidad Blas Pascal.</p> <p>Prioriza el intercambio de ideas desde diversos enfoques que aporten una mirada interdisciplinar al objeto que persigue. Así, no sólo se pretende analizar a la salud desde la óptica del derecho, sino también de la bioética, la práctica forense, la</p>

					filosofía, la ciencia médica y, dentro del derecho, con miradas que apuntan a diversificar sus fuentes, apuntando al derecho constitucional, el derecho civil, el derecho comercial, el derecho del consumo, el derecho procesal, el derecho médico, etc.
11.	Revista de Derecho Privado (Journal of Private Law) Universidad Blas Pascal	2014	Universidad Blas Pascal	https://revistas.ubp.edu.ar/index.php/rderechop	La Revista de Derecho Privado es una publicación anual con referato realizada por la Sala de Derecho Civil del Instituto de Investigación en Ciencias Jurídicas de la Universidad Blas Pascal.
12.	Revista de Estudios de Derecho Notarial y Registral (Journal of Studies of Notary and Registration Law) Universidad Blas Pascal	2013/2014	Universidad Blas Pascal		La Revista de Derecho Notarial y Registral contiene las últimas actualizaciones sobre los temas vinculados al Derecho Civil, Notarial y Registral que son analizados y estudiados tanto en las aulas universitarias como en los estudios profesionales. Se trata de cuestiones que van más allá de la ley escrita y que antes no tenían respuestas. El principal objetivo de la Revista es proveer una herramienta para estudiantes y notarios

					en la resolución de los nuevos casos que se plantean en la sociedad y en el contexto del derecho privado.
13	Bordes. Revista de política, derecho y sociedad - UNPAZ	2009	Universidad Nacional de José C. Paz	http://revistas.abordes.com.ar/	Bordes es una revista digital de la Universidad Nacional de José C. Paz, que pretende generar un espacio de reflexión crítica sobre temas de derecho, política y sociedad. Estos temas no se encuentran separados o aislados los unos de los otros, cuanto mucho los divide un borde, que les da forma, pero que a su vez puede ser forzado a establecer otras.
14	CONCEPTOS -UMSA	1987 ⁵⁰	http://www.umsa.edu.ar/instituto-de-investigacion/revista-conceptos/	Universidad del Museo Social Argentino	“Conceptos” constituye una publicación interdisciplinaria de investigación, cuyo propósito es promover el conocimiento y la información sobre las diversas áreas científicas. Publicación cuatrimestral
15	Perspectivas de las Ciencias Económicas	2011	Universidad Nacional de la Pampa	https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php	La revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas, editada por la Facultad de Ciencias

⁵⁰ Hasta diciembre de 1920 su publicación fue mensual. A partir de julio de 1921, hasta enero del año siguiente, su entrega pasó a ser quincenal. Reaparece en 1928 y en 1948 cambia de nombre, pasando a denominarse Revista del Museo Social Argentino. En el año 1987 pasó a llamarse “Conceptos”, desde entonces se ha editado ininterrumpidamente completando 91 años de edición.

	y Jurídicas - UNLPam			p/perspectivas	Económicas y Jurídicas (UNLPam), publica artículos cuyas temáticas se relacionan con las ciencias económicas y con las ciencias jurídicas. La aproximación a estos tópicos podrá llevarse a cabo desde una perspectiva científica o a partir del relato de experiencias pedagógicas en la enseñanza universitaria de espacios curriculares afines.
16.	DISCUSIONES -UNS	2000	Universidad Nacional del Sur	https://revistas.uns.edu.ar/disc/issue/view/193	Discusiones es una revista argentina dedicada al análisis de problemas de filosofía y teoría del derecho, de filosofía moral y política, así como de teoría del derecho penal, privado y constitucional. Publica dos números por año.
17.	Revista Argentina de Teoría Jurídica UTDT	1999	Universidad Torcuato Di Tella	http://revista.juridica.utdt.edu/ojs/index.php/ratj/issue/view/37	El proceso de edición de la RATJ está a cargo de alumnos y alumnas de la carrera de Abogacía quienes, a su vez, tienen la posibilidad de contribuir en ella con trabajos propios. La dirección y coordinación académica de la publicación está a cargo de los profesores/as de la Escuela de Derecho.

18	Revista Derecho y Ciencias Sociales - UNLP	2009	Universidad Nacional de La Plata	https://revistas.unlp.edu.ar/index.php/dcs	La revista está orientada a las ciencias sociales y al derecho. Es un espacio de divulgación de los trabajos de investigadores y estudiosos/as en sociología y filosofía jurídica y otras áreas afines a la crítica del derecho. Bianual
19	Ratio Iuris. Revista de Derecho Privado - UCES	2013	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/ratioiurisB/index	9 publicaciones a la fecha Tiene por misión difundir estudios e investigaciones especializadas en el campo del derecho privado y en particular las reflexiones y resultados científicos que surgen del intercambio de investigadores y profesores de Argentina y del extranjero.
20	Revista Jurídica de la Universidad de San Andrés - UdeSa	2011	Universidad de San Andrés	https://udes.a.edu.ar/revista/revista-juridica-de-la-universidad-de-san-andres-nro-1/submisiones	Coordinada por alumnos. La Revista Jurídica de la Universidad de San Andrés es una publicación semestral y electrónica que fue creada en el año 2011 con el fin de contribuir al libre debate de ideas jurídicas y fomentar la discusión científico-académica dentro de la academia jurídica y la práctica del derecho. Se trata de una publicación jurídica con vocación

					<p>generalista. En ella es posible encontrar artículos, comentarios de jurisprudencia, descripciones de estados del arte y entrevistas relacionados a las ciencias jurídicas. La Revista cuenta con un Consejo Académico integrado por alumnos y profesores de la Universidad de San Andrés y un Cuerpo Editor que se encarga de la edición de los artículos que se publican.</p>
21.	Cartapacio de Derecho- UNICen	2001	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp	<p>Es una publicación periódica semestral, que dedica la mayor parte de su contenido a los artículos originales que son el resultado de la investigación científica en el ámbito público, procurando aportar al progreso de la ciencia jurídica.</p>
22.	República y Derecho	2016	Universidad Nacional de Cuyo	http://revistaryd.derecho.uncu.edu.ar/	<p>Tiene 5 publicaciones al día de la fecha.</p> <p>La Revista República y Derecho (RYD) es una publicación jurídico científica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo.</p> <p>Su objetivo es difundir análisis novedosos y</p>

					críticos que cumplan con altos estándares de calidad académica y de investigación sobre la ciencia jurídica. La RYD está dirigida a académicos, investigadores y profesionales del derecho nacionales y extranjeros.
23.	Aportes al Derecho	2020	Universidad de Flores	http://revistaJuridica.uflor.es.edu.ar/index.php/RevistaJuridica	Es una publicación semestral orientada a la difusión del conocimiento y la investigación en el campo del Derecho. Su objetivo es ser un instrumento de consulta para alumnos, profesores y profesionales del quehacer jurídico y contribuir a la solución realista y eficaz de los numerosos problemas que se plantean en la realidad del Derecho.
24.	Revista Jurídica del Nordeste Argentino	2019			La Revista Jurídica del Nordeste Argentino busca fortalecer una mirada regional de los fenómenos y debates jurídicos, articulando y comparando los sistemas de las provincias que componen la región, permitiendo a los profesionales y estudiantes acceder a una actualización constante en temas de

					<p>Derecho, al tiempo que procura el desarrollo de su estudio y promueve el análisis, la investigación y la discusión jurídica.</p> <p>La Revista cuenta con tres secciones: a) Artículos de Doctrina; b) Fallos comentados; y c) Jurisprudencia relevante.</p>
25	Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho	2003	Universidad de Buenos Aires	http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/	<p>Los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones así como presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines.</p> <p>Academia está dirigida a profesores, docentes, investigadores, estudiantes y a toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica.</p>
26	REVISTA JURÍDICA	1996	Universidad de Palermo	https://www.palermo.ed	La Revista Jurídica de la Universidad de Palermo es

	DE LA UNIVERSIDAD DE PALERMO			u/derecho/publicaciones/revista_juridica/	una publicación semestral de la Facultad de Derecho. Cuenta con un Consejo de Redacción a cargo de estudiantes y profesores que selecciona los artículos a publicarse y que trabaja en su edición. Algunos de sus miembros son graduados de nuestras Maestrías y Postgrados.
27	REVISTA ELECTRONICA CORDOBESA DE DERECHO INTERNACIONAL PUBLICO - Universidad Nacional de Córdoba	2008	Universidad Nacional de Córdoba	https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recordip	Revista desarrollada en el ámbito del Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. La Revista es una publicación científica, arbitrada, anual, llevada adelante por miembros de las Cátedras de Derecho Internacional Público, con el fin de facilitar la actualización de información y acceso a datos en la especialidad. Asimismo, pretende brindar un espacio para que los interesados en temas de derecho internacional público y afines, puedan expresarse con contribuciones propias.
28	Revista de Derecho Romano - UCA Cba	2019	Universidad Católica de Córdoba	http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar	La Revista es una publicación científica, con actualización anual, realizada por el Instituto de

				r/index.php/rdr/index	Derecho Romano "Dr. Agustín Díaz Bialet" de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Córdoba, sobre temáticas de Derecho Romano y Derecho Civil. Su objetivo central es la actualización de diversos temas de Derecho Romano, el fomento de Proyectos de Investigación y de Responsabilidad Social Universitaria, y transmisión de conocimiento sobre temas jurídicos.
29	Cuaderno de Derecho Público	2006	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Católica de Córdoba	http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/CDP	Es una publicación científica anual sobre temáticas de derecho político, administrativo, constitucional, filosofía política y derecho internacional. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.
30	Anuario de Derecho Civil UCC	1994	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad	http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/ADC	Anuario de derecho civil es una publicación del Instituto de Derecho Privado de la Facultad de Derecho y Ciencias

			Católica de Córdoba		Sociales de la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Es una publicación científica sobre temáticas de derecho civil en general (principios, derechos personalísimos, obligaciones, contratos, reales, familia, daños e internacional privado).
31.	Forum UCA revista del Centro de Derecho Constitucional	2013	Universidad Católica Argentina	https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/2434	14 publicaciones a la fecha, donde se desarrollan temas relevantes del Derecho Constitucional.
32.	Derecho Penal Online - UNS	2000	Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca	https://derechoenalonline.com/	Es una revista de actualización continua con contenidos de doctrina y jurisprudencia sobre derecho penal, derecho procesal y criminología. Es totalmente gratuita, no comercial y realizada sólo con fines académicos de información y debate de ideas entre docentes, alumnos, profesionales e interesados en estos temas provenientes de distintas partes del mundo de habla hispana.
33.	Revista Argentina de Medio	2013	Universidad Nacional de Mar del Plata	https://grupoopam.wordpress.com/2017/11/10/revista-	Somos un grupo de profesores, investigadores y estudiantes universitarios comprometidos con los problemas ambientales que

	Ambiente - UNMP			argentina-de-medio-ambiente/	afectan nuestra comunidad e interesados en proponer soluciones. Uno de los objetivos fundamentales de la creación de este Grupo de Investigación es generar un espacio de discusión y debate apropiado interdisciplinario sobre las cuestiones medioambientales que nos afectan.
34	Revista de Estudio de Derecho Laboral y Derecho Procesal Laboral	2019	Universidad Blas Pascal	https://revistas.ubp.edu.ar/index.php/derecho-laboral/index	Solo 2 publicaciones (2019 y 2020) En el ámbito del Instituto de Investigación en Ciencias Jurídicas (IDI-CJ) de la Universidad Blas Pascal funciona la Sala de Derecho Laboral y Derecho Procesal Laboral. Entre sus principales objetivos, se encuentra la tarea de difundir y hacer conocer los resultados de las investigaciones que en ella se desarrollan. Con este fin, desde 2019 se comienza a publicar la Revista de Estudio de Derecho Laboral y Derecho Procesal Laboral, que contiene artículos de

					doctrina sobre temas laborales, de derecho sustantivo y derecho procesal laboral, además de comentarios a fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y del Tribunal Superior de Justicia de Córdoba, Sala Laboral.
35	Revista Derecho Constitucional	2019	Universidad Blas Pascal	https://revistas.ubp.edu.ar/index.php/revderconst/	<p>Una sola publicación (volumen 1 en 2019)</p> <p>La Revista Derecho Constitucional es una publicación de la Sala de Derecho Constitucional y Derecho Procesal Constitucional del Instituto de Investigación en Ciencias Jurídicas (IDI-CJ) de la Universidad Blas Pascal.</p> <p>El objetivo central de esta nueva publicación es profundizar los conocimientos y fomentar el desarrollo de actividades en juristas, docentes y alumnos mediante el estudio de las instituciones típicas del Derecho Constitucional y del Derecho Procesal Constitucional.</p> <p>La publicación es anual, pudiendo los profesores y</p>

					egresados de posgrado ser participantes invitados permanentes a presentar contribuciones, además de recibir la colaboración de autores externos con reconocida trayectoria en el tema.
--	--	--	--	--	---