

Comisión 8.

Título: Cambio docente: Un enfoque situado

Juan Antonio Seda¹

Introducción: el sesgo instrumental en la formación del abogado

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre ser abogado y ser docente? Esta pregunta remonta a la clásica distinción en nuestra disciplina entre la tarea profesional y la labor didáctica. A pesar del valor de tal distinción de roles, no deberían simplificarse cada una de estas actividades, siendo imprescindible considerar la variabilidad en esos inmensos campos que llamamos abogacía y docencia. Para ejemplificar tales matices, este trabajo se propone analizar algunas de las objeciones y reticencias expresadas por parte de abogados que asumen tareas docentes y de sus estudiantes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. A su vez me propongo reafirmar la demanda por un cambio en la metodología de enseñanza en nuestra institución y por una reflexión sobre las propias prácticas y representaciones.

Es común observar en los trayectos formales de capacitación docente para abogados, ya sea para el nivel universitario como en el profesorado para enseñanza media y superior, insistentes peticiones por parte de los alumnos, tendientes a la “adquisición de herramientas”. Este sesgo instrumental apela en general a la analogía de la brecha entre teoría y práctica que también debieron atravesar cuando enfrentaron la práctica legal.

Tal brecha entre enseñanza y práctica en la docencia hace inevitable la referencia a la formación en la disciplina específica del derecho, previa a la capacitación docente. El profesor Robert Gordon (2004), de la Universidad de Yale, ha planteado que la forma en que se enseña prefigura un enfoque sobre la disciplina y ha realizado una clasificación sobre modelos de educación jurídica en la que ubica como formatos tradicionales a la

¹ Universidad de Buenos Aires. Docente de la asignatura “Didáctica Especial del Derecho”.

capacitación de aprendices practicantes, la enseñanza del derecho positivo, enseñar a los estudiantes a “pensar como un abogado” y la educación en la “ciencia legal”.

Es probable que los expertos en las diferentes ramas del derecho apliquen alguno de estos enfoques con criterios instrumentales, según su experiencia en el aula y en el ejercicio profesional. El modelo de aprendiz es propio de la práctica en un estudio jurídico, observando a un maestro y repitiendo diversas rutinas profesionales. Implica aprendizajes sutiles muy útiles en la práctica y es difícil de replicar fuera de su situación contextual. Los otros tres modelos forman parte de los repertorios que las universidades despliegan en una capacitación y acreditación forense.

La vida universitaria en cualquiera de sus expresiones, docencia de grado, postgrado, extensión o investigación, requiere de reflexión atenta, lectura y producción teórica. Estas actividades tienden a la formación de habilidades académicas comunes a otras disciplinas universitarias. En una carrera volcada al ejercicio de la profesión liberal, esa formación no llega a cubrir demandas de adecuación a detalles prácticos en la procuración, lo cual aflora como demanda de quienes esperan fórmulas o soluciones concretas y rápidas. Así, la metáfora del primer día en Tribunales se convierte inevitablemente en una escena temida, por lo cual ante esa situación angustiante, es común que los alumnos protesten por carecer de “las herramientas” necesarias. Conviene entonces recordar que nunca se tiene la suficiente práctica y que se deberá aprender también fuera del aula, estableciendo con claridad los límites y posibilidades de la enseñanza escolar.

El análisis de la dinámica de un grupo de aprendizaje que realiza un planteo a sus docentes, pidiendo más “herramientas” se constituye como una buena oportunidad para indagar a qué refieren las habilidades demandadas y cómo se relacionan con trayectos previos de formación profesional.

La variabilidad profesional

A diferencia de la falta de información que pueden tener los estudiantes de derecho sobre sus posibilidades laborales futuras, los abogados que abordan una carrera docente tienen muy claro el final de ese recorrido y posiblemente el rol que desempeñarán. Toda una vida de escolarización aporta en ese sentido pero también dificulta la variabilidad y plasticidad reflexiva en sus estilos docentes, otorgando excesiva preponderancia a intuiciones y rutinas familiares en relación a la labor docente, plagada de representaciones previas (Bruner, 2003:16).

Un parámetro para tomar en cuenta la orientación de los docentes en la carrera de abogacía es la escasa cantidad de docentes de dedicación completa en las universidades nacionales. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, Nancy Cardinaux y Laura Clérico (2005) se preguntan si la mayoría de los profesores son efectivamente profesionales litigantes o en cambio funcionarios judiciales. A esto habría que agregar cuántos son empleados de la administración pública o asesores de empresas. La diseminación del campo laboral de los abogados hace plausible una multitud de variadas combinaciones, que requeriría de una elucidación a partir de datos confiables, quizás extractados de los antecedentes presentados en concursos docentes, que deberían ser cuidadosamente agrupados en categorías.

Esta variabilidad hace que se expandan y diversifiquen las habilidades requeridas en un campo profesional, en detrimento de los estereotipos difundidos de los operadores legales. Sin embargo no está claramente establecida cuál es la influencia de estos matices cuando los abogados entran al aula y asumen su rol docente. La dedicación simple de los profesores hace justamente que transmitan su experiencia profesional, lo cual sucede adrede en algunos casos y en el resto de forma implícita. De los estudios etnográficos aplicados en la educación que realizó Philip Jackson surgió el concepto de “currículum oculto”, abarcando a aquellos aspectos no explícitos de lo que se “da en clase”. Jackson plantea esto en 1968 en su libro “*La vida en el aula*”, introduciendo de manera perdurable los estudios etnográficos en el área educativa. Para conocer el “currículum oculto” es necesario partir de las expectativas institucionales de éxito el ámbito educativo, los sistemas de recompensa, dinámicas grupales y estilos docentes. El análisis etnográfico de este autor incorpora

además las representaciones de los alumnos hacia la institución, en particular lo referente a mitos y evocaciones construidos en base al dialogo entre expectativas (Jackson, 1996). Para Jackson, los docentes siempre son educadores morales aunque no tengan conciencia de esa intervención, que se expresa en comentarios en apariencia nimios, la forma de organizar el trabajo en el aula, los modos de tratar o evaluar.

El medio físico forma parte del análisis etnográfico propuesto por Jackson, a que ilustra la experiencia cotidiana de los alumnos en determinado medio y las prácticas que muchas veces escapan al control del docente en el aula. La educación de la percepción a través del medio no se limita a la descripción de los espacios escolares sino a su uso y las prácticas que se observaron en relación a las particularidades de construcción edilicia y construcción social de los espacios. Los objetivos escolares también se expresan como respuestas de docentes y autoridades a conductas de los estudiantes. La forma en que se demuestra es a través del elogio recibido en cualquier circunstancia y bajo diversas formas, son las preferencias por un estilo de alumno que condensa características buscadas.

El estudiante no se halla solamente sometido a la evaluación del docente, sino que sus compañeros también emiten juicios que lo interpelan. El estudiante aprende enseguida qué es lo que se espera de él o ella, cuáles son las “buenas conductas” en cada institución educativa, qué espera el maestro (Perrenoud, 1990:218). No se trata de un sometimiento automático sino de una estrategia que varía según las pautas grupales que se manifiestan a través de diversas formas verbales. Cuando llega a la universidad tiene una extensa trayectoria en instituciones educativas, luego de un período de adaptación esas competencias sutiles le serán de tanta o quizás mayor utilidad que una buena memoria para recordar artículos del código civil o fallos judiciales.

Este esquema básico del debate acerca del rol de la educación escolar adquirió complejidad en la elaboración de matices y mantiene su vigencia en virtud de la dificultad de rechazar el dispositivo formal como oportunidad de ascenso social para algunas personas. Pierre Bourdieu parte de la existencia de estructuras sociales pero que no deben ser consideradas “objetivas” sino como un continuo en una relación dialéctica. Los

individuos forman un *habitus*, o sea estructuras cognitivas o evaluativas adquiridas a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social (Bourdieu, 1979:5). Las diferencias funcionan como signos de distinción, ya sea positiva o negativa. El espacio social tiende a funcionar como espacio simbólico lo cual hace que la percepción del mundo sea producto de una doble estructuración, objetiva y subjetiva.

La profesión docente del abogado y los métodos de enseñanza

Jerome Bruner (1997) propone que los trayectos formales de enseñanza no se agotan tan sólo en los contenidos de las asignaturas, sino que debe considerarse culturalmente a las propias instituciones educativas como materia de estudio. Así se refiere al “carácter situado” de la escuela y el aprendizaje escolar. En el caso de la enseñanza del derecho, ese carácter situado debe comprender las prácticas y representaciones de una profesión tan tradicional y dinámica a la vez.

A diferencia de la falta de información que pueden tener los estudiantes de derecho sobre sus posibilidades laborales futuras, los abogados que abordan una carrera docente tienen muy claro el final de ese recorrido y posiblemente el rol que desempeñarán. Toda una vida de escolarización aporta en ese sentido pero también dificulta la variabilidad y plasticidad reflexiva en sus estilos docentes, otorgando excesiva preponderancia a intuiciones y rutinas familiares en relación a la labor docente, plagada de representaciones previas (Bruner, 2003:16).

Por lo tanto, la aparición de nuevas formas de dictar clases se hace difícil en una facultad tan apegada a métodos rutinarios. Ya advirtió Agustín Gordillo hace más de veinte años sobre las dificultades para modificar los métodos de enseñanza en las universidades argentinas, no debido a las ostensibles carencias presupuestarias sino a múltiples anclajes en las prácticas docentes y la cultura institucional:

“En general, estimamos que los problemas que pueden presentarse y de hecho se han presentado no derivan fundamentalmente de cuestiones económicas, al menos en

forma directa. En otras palabras, no hay significativas erogaciones que deba hacer un docente, ni tampoco un estudiante, y ni siquiera la Universidad, para intentar nuevos métodos educativos. Sin despreciar eventuales ayudas técnicas y humanas que pueden llegar a emplearse con utilidad, y que en cualquier caso tampoco son demasiado costosas, lo cierto es que un cambio en los métodos de enseñanza no requiere sino aptitudes y dedicación distintas de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Gordillo, 1988:240).

A treinta años de la experiencia de formación docente liderada por Enrique Mariscal en la Facultad de Derecho de la UBA (en la cual participaron muchos de los profesores que hoy son titulares de cátedra) las prácticas cuestionadas en aquel momento hoy siguen siendo preponderantes. El propio Gordillo señalaba como elementos conservadores la resistencia al cambio de los estudiantes, la ansiedad, la poca disposición al trabajo grupal en clase y fuera de ella y el facilismo. También hay aspectos en los que los propios docentes conspiran contra el cambio, incluyendo por ejemplo la posibilidad de salir del seguro rol de quien tiene la autoridad y el control de cada movimiento en el aula (Gordillo, 1988:248).

Así, cuando se plantea en ámbitos de formación docente la utilización de estos métodos, surgen objeciones de diversa índole, por citar algunos ejemplos recabados en clase:

1. **ROLE PLAYING:** muchos abogados no quieren “hacer el ridículo” actuando en clase. Como si la propia tarea de tomar el papel de profesor no fuera una actuación tan ficticia como la simulación de una situación de la vida real. Es muy difícil encontrar docentes que trabajen con esta técnica en el aula, como también es arduo reflexionar sobre el simulacro que significa la situación docente ante un grupo de aspirantes al rango profesional.
2. **MÉTODO DE CASOS:** si bien goza de mayor prestigio gracias a la prédica de algunos persistentes profesores, aún hay quienes solamente llegan al ejercicio de análisis de jurisprudencia, que en muchos casos intenta pasar por estudio de casos. La ejercitación de casos requiere un trabajo grupal de reflexión, con análisis de distintas posibilidades de solución que contemplen diversos intereses.

He llegado a escuchar que ponerse en el lugar del otro es una falta de ética, lo cual podría considerarse como una resistencia a un ejercicio intelectual que se propone en el aula, pero también como la utilización mecánica (llegando al absurdo) de un código de ética del abogado en función litigante.

3. LITERATURA, TEATRO, CINE: La filósofa norteamericana Martha Nussbaum (1997) ha planteado la necesidad imperiosa de incorporar otras formas narrativas al debate en la formación legal. En consonancia a lo ya expuesto por J. Bruner, esta autora reclama una mayor pertinencia social de los estudios y una sensibilización de los futuros profesionales a partir de la lectura, aunque también de otras formas artísticas como el teatro o el cine. Sin embargo en el medio local se percibe este recurso como un divertimento alejado de la labor docente; un colega hace poco me preguntaba si mi objetivo al organizar un ciclo de cine para los estudiantes de una comisión de derecho de familia y sucesiones era convertirlos en críticos de cine, en lugar de enseñarles lo que realmente “debe saber” un abogado. Imagino que estaba bromeando, pero el comentario trivial remite a verdaderos prejuicios que sí mantienen muchos profesores y estudiantes.
4. EJERCICIOS DE INTEGRACIÓN Y CREATIVIDAD: la rutina en las aulas de nuestra Facultad ha llevado a que no se valore en muchas cátedras la importancia de trabajar sobre la formación del grupo de aprendizaje, con criterios de solidaridad y reciprocidad entre docentes y estudiantes. Esta labor es una de las más complejas y serias, porque guía el clima en el aula, independientemente del enfoque docente que se elija y de los dispositivos desplegados. Desarticular los mandatos previos impregnados de autoridad para dar lugar al dialogo, implica un trabajo de reflexión tanto por parte de estudiantes como de los propios profesores. Quizás en esta labor pueda verse con mayor claridad el mandato de la profesión interviniendo en la comunicación y constituyéndose como un verdadero contenido expresado en la conducción grupal.

Conclusión: el análisis situado para modificar las metodologías

Los posibles cambios en la metodología docente deben provenir de un análisis situado en los términos ya planteados aquí. Las posibles modificaciones deben ir de la mano de docentes de la propia Facultad que conozcan las expectativas de sus colegas ante la profesión y ante la docencia. La anticipación de las resistencias a los cambios es precisamente una herramienta indispensable para el docente que quiera promover otras formas pedagógicas. Precisamente la noción instrumental en materia pedagógica tiene una raíz en “aprender lo que sirve para la profesión”, noción difícilmente explicable a quien no haya pasado por las ansiedades a las que es sometido un estudiante de abogacía y un joven graduado ante las escenas temidas de la profesión, por ejemplo la primera entrevista con un cliente o una demanda judicial.

El profesor Abel Fleitas (1996) recupera un planteo ya discutido y aceptado en la didáctica, acerca de la imposibilidad de “transmitir” en conocimiento. El maestro estimula, propone, diseña y ejecuta dispositivos, pero el único que puede aprender es el estudiante. El problema se repite una y otra vez a partir de la actitud abierta que se requiere, además de la propuesta pedagógica:

“La dificultad más frecuente la encuentra el alumno acostumbrado a cursos donde, estudiando la doctrina de la cátedra y repitiéndola adecuadamente, se aprueba la materia. Es comprensible que se sienta desconcertado cuando tiene que resolver un caso utilizando el material de estudio, pero también su propio razonamiento, sin que la solución específica surja de texto alguno. En la medida en que el estudiante pone en juego su capacidad, y va tomando confianza en su propio criterio, esta traba se va superando” (Fleitas, 1996:12).

El rol del docente sigue siendo fundamental en esas tareas de dirección y coordinación grupal, aún para hacer que cada estudiante asuma la responsabilidad sobre su aprendizaje y sobre la integración grupal. La actitud rutinaria y cómoda del alumno puede producir un pacto implícito de no importunar al profesor con preguntas incómodas a cambio de no ser exigido en el proceso ni en la evaluación. El resultado no solamente reduce los contenidos en términos de menor información recibida. Aún peor, es de por sí un contenido, un

mensaje aprendido de obediencia y docilidad a cambio de ventajas para la acreditación formal. Los abogados que dictan así clases están reproduciendo un clima de apatía.

Sumado a ello, los grupos como potencialidad conocedora y creadora, no son fomentados. Héctor Sandler (2003) refiere a la “disgregación de la comunidad pedagógica” como un fenómeno que siente vergüenza del *ethos* universitario, en cuanto sentimientos de amistad académica, labor intelectual compartida y compromiso con el otro (Sandler, 2003:5). En este punto debe hacerse la salvedad que esta dificultad de integración grupal a favor de la labor académica, no es exclusivo patrimonio de nuestra carrera, ni de nuestro país.

Retomando la pregunta inicial de este trabajo, hay un consenso mayoritario acerca de la diferencia entre los roles de abogado y de docente. También es aceptado que los abogados deben capacitarse para dictar clases y que deben renovarse las técnicas de enseñanza. Sin embargo no se obtienen verdaderos cambios y los pocos intentos son mirados con desconfianza. El objetivo de este trabajo fue plantear que tales obstáculos no provienen tanto de falencias en la propuesta de renovación docente sino en moldes pertinaces, provenientes de un contexto profesional instalado y consagrado, en lo que podríamos denominar nuestra cultura institucional.-

Referencias bibliográficas

- BRUNER, Jerome (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- BRUNER, Jerome (2003) Making stories: law, literature, life, Farrar, Strauss & Giroux, Nueva York.
- CARDINAUX, Nancy y Laura Clérico (2005) “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados” en Cardinaux y otros (coordinadores) De cursos y de formaciones docentes, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires.
- FLEITAS, Abel (1996) Derecho de familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes Astrea, Buenos Aires.
- GORDILLO, Agustín (1988) El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer Civitas, Buenos Aires.
- GORDON, Robert (2004) “Distintos modelos de Educación Jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan” en Revista Academia, Año 2 N° 3, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires.

JACKSON, Philip (1996) La vida en el aula, Madrid, Morata.
NUSSBAUM, Martha (1997) Justicia poética Andrés Bello, Barcelona.
PERRENOUD, P. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.
SANDLER, Héctor (2003) Cómo hacer una monografía en derecho La Ley, Buenos Aires.