

Comisión 8:

**Titulo: Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho.**

Bianco, Carola\*  
Carrera, Ma. Cecilia\*\*

### I. Objetivos y metodología:

Hemos elegido conocer la cultura institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, a partir de las representaciones sociales que los propios actores poseen en dicho campo. Intentamos acceder al sentido vivido de las prácticas, reconstruyendo el marco de significación de las mismas a través de las explicaciones que los propios actores se/nos dan sobre ellas.

En el presente trabajo, producto de una investigación que se está llevando a cabo en la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, dirigida por Manuela González y Nancy Cardinaux, específicamente abordaremos las representaciones que poseen los profesores de derecho acerca de su rol y el de los alumnos de dicha facultad.

Para acercarnos al objetivo señalado, en este tramo de la investigación<sup>1</sup>, utilizamos la técnica de entrevistas individuales semiestructuradas, que realizamos a la totalidad de los profesores titulares de todas las cátedras de derecho privado de la carrera de derecho<sup>2</sup>.

De las entrevistas señaladas, hemos tomado las preguntas que transcribimos a continuación, en razón de que nos permitían aproximarnos a conocer las representaciones de los profesores.

#### **Experiencia**

¿Cuánto tiempo estima que dedica semanalmente a la preparación y dictado de las clases?

¿Qué actividades de las que usted realiza (profesionales, docentes, de investigación o de extensión universitaria) considera que son más importantes para la preparación de las clases.

#### **Capacitación docente**

¿Estima que haría falta alguna capacitación docente para ser profesor de derecho? Dicha capacitación, ¿debería ser específica para docentes de derecho o puede ser independiente de la disciplina a enseñar?

¿Qué opina de la oferta existente para capacitación docente con que cuenta la facultad?

#### **Representaciones acerca del rol de profesor y acerca de los alumnos**

¿Qué técnicas utiliza en sus clases y qué técnicas se utilizan en general en la cátedra? ¿Le parecen eficaces esas técnicas? Si no le parecen eficaces, ¿cuáles le parece que lo serían o bajo qué condiciones podrían ser eficaces las que implementa?

---

\* Abogada. Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Investigadora categoría V.

\*\* Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, y Ciencias Veterinarias, de la UNLP.

<sup>1</sup> Luego de la presente etapa, abordaremos el objetivo a través de la técnica de observación participante, te

<sup>2</sup> Entrevistamos a todos los profesores titulares de las cátedras de derecho privado con excepción de una de las cátedras de derecho civil 4, que se negó a concedernos la entrevista por falta de tiempo, y una de Civil 5, que al momento no se había concretado. En total se realizaron 14 entrevistas, dos de derecho civil I, tres de derecho civil II, dos de derecho civil 3, uno de derecho civil 4, una de derecho civil 5, tres de derecho comercial I, y dos de derecho comercial II.

¿Qué percepción tiene con respecto al desempeño de los alumnos en la cursada y en los exámenes libres?  
¿Qué tipo de conocimientos y capacidades procura formar en el curso y cuáles de ellos entiende que están presentes en los alumnos libres?

### **Evaluación**

¿Cuál es el sistema de evaluación que utiliza en la cursada?  
¿Qué objetivos tiene que cumplir un alumno para aprobar la materia?  
¿Podría describir cómo evalúa a los alumnos en sus clases? ¿Y en la mesa libre? ¿Qué resultados ha obtenido?

En relación con dichas preguntas deseamos señalar que hemos tenido en cuenta que las mismas también son un producto de nuestra posición en el campo de estudio y de la cultura institucional de la que queremos dar cuenta dado que nosotras somos parte de la institución, hemos sido alumnas y nos desempeñamos como profesoras de la UNLP.

Un ejemplo de ello lo advertimos en la escisión que hemos realizado a la hora de formular las preguntas, entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación. Esta escisión podría estar dando cuenta de que ambas actividades en nuestra facultad, no se presuponen necesariamente unidas. En este sentido, la institución elegida presenta la situación exclusiva de poseer un sistema que denomina de “evaluación libre”, que de hecho se caracteriza por ser un sistema “libre de cursada”, pues no implica encuentros previos con los profesores; es decir, el alumno puede rendir las materias en forma libre sin haber concurrido previamente a ninguna clase. Se podría interpretar que la institución en cuestión no puede desprenderse de su función evaluadora, aunque sí de su función de enseñanza. Este sistema permite entender a la evaluación como desgajada del proceso de enseñanza; punto en el cual la facultad, a través de dicha práctica constitutiva (la evaluación), se limitaría a garantizar la posesión de un mínimo de capital cultural incorporado que institucionaliza a través del otorgamiento de la correspondiente credencial (el título de abogado).

Creemos oportuno aclarar que, a pesar de que consideramos que lo expuesto es una posible interpretación de lo que acontece, no pretendemos desconocer con ello que no todo proceso de enseñanza presupone o permite presuponer un proceso de aprendizaje. Entendemos que no cualquier práctica de enseñanza puede concebirse como práctica que favorece el aprendizaje y por esta razón no deseamos efectuar aquí una valoración en sentido de que resulte absolutamente indispensable en todos los casos que los alumnos cursen la materia o, lo que es parecido, que la cursada sea “mejor” o que los alumnos que cursan “sepan más” que los alumnos que rinden en forma libre.

## II. Acuerdos semánticos.

### Representaciones sociales (RS):

Cuando hablamos de RS nos referimos a la realidad social desde la percepción de los propios sujetos, en este caso la realidad social de la que hablamos es la de las prácticas de enseñanza en la facultad de derecho. En este sentido el concepto de representación nos permite conocerlas desde las explicaciones que los propios actores formulan sobre ellas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Castorina explica: “Es la representación de algo para alguien, una relación intrínsecamente social con un objeto. Un forma de saber práctico que vincula a un sujeto con un objeto. La representación actúa de mediadora entre el sujeto y el objeto, en tres sentidos: a) emerge de las experiencias de comunicación e intercambio comunicativo en las instituciones. b) Las prácticas sociales son condición de las representaciones sociales. c) Son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social.

Una RS involucra algo más de lo que cada sujeto en particular percibe sobre esa realidad, pues se trata de una construcción colectiva, histórica y social, de una elaboración realizada en la interacción social. Las RS se originan y modifican en tal interacción, particularmente en los actos de comunicación. Las prácticas didácticas son actos de comunicación, y lo que los profesores eligen decir sobre ellas forma parte de las representaciones que manejan acerca del rol que desempeñan.

Nuestro interés en desentrañarlas radica en que las mismas funcionan como teorías, pues permiten describir, clasificar y hasta explicar los acontecimientos sociales. Pero a diferencia de las teorías científicas, en las representaciones sociales no existen intentos de verificación, puesto que lo que las caracteriza específicamente es su implicación con creencias y valoraciones personales y sociales que operan sin reflexión o cuestionamiento previo.

Consideramos que el uso que los actores hacen del lenguaje nos permite acercarnos a conocer las representaciones que tienen sobre sus prácticas docentes, ya que se trata de palabras que eligen utilizar para describirlas y que designan sus concepciones específicas dentro del campo. Por ello optamos por detenernos en este aspecto.

### III. Lo que dicen los entrevistados.

#### III. 1 Representaciones de los profesores acerca de su rol

Al hablar de sus prácticas de enseñanza, todos los profesores con excepción de uno, reiteradamente expresaron que su actividad central es la *clase magistral*, refiriéndose también a ella como *expositiva* o *teórica*. En este sentido, cabe aclarar previamente, que notamos que el uso de términos diferentes para designar una misma práctica podría estar dando cuenta de cierta variación en el énfasis que cada uno de ellos pondría en uno u otro aspecto de la misma actividad. En la *clase magistral*, el énfasis estaría en el *sujeto* expositor, en el que se centra la situación de enseñanza, en tanto que no todos los actores están habilitados para hacerse cargo de la tarea. En la *clase expositiva*, se estaría designando principalmente la *actividad* que se realiza (la de exponer), y en la *clase teórica*, el énfasis estaría puesto en el tipo de *contenido* que se trabaja; generalmente utilizado en contraposición a clase práctica o trabajos prácticos.

Sin embargo, si bien la mayoría de ellos eligió alguno de estos términos para referirse a su práctica más extendida, así como algunos otros los utilizaron de manera indistinta durante la misma entrevista, entendemos que aluden a una misma forma de resolverla, aún cuando las valoraciones acerca de ésta difieran, como veremos más adelante.

---

No son un reflejo de la realidad sino su estructuración significativa. En esta estructuración quedan incluidas creencias, necesidades y valores de un grupo. Toda necesidad de la vida social se asimila a una red de significados que permite comprenderla de una determinada manera.

Estructura y función de las representaciones sociales:

- a) Son implícitas, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. Son tácitas. Su fuerza reside en la posibilidad de imposición sin apelación a los individuos en tanto éstos desconocen su origen y su función social.
- b) Le dan significado a lo novedoso: se producen para otorgar sentido a situaciones sociales que cuando ocurren provocan un vacío social.
- c) Son episódicas, su producción social apunta a llenar las fisuras.
- d) Funcionan como teorías. Pues permiten describir, clasificar y hasta explicar los acontecimientos sociales, pero a diferencia de las teorías científicas, en las representaciones sociales, al estar implicadas las creencias y valoraciones personales y sociales, no existen intentos de verificación.

Cuando nos referimos a una “misma forma de resolverla”, estamos haciendo alusión a la situación en la cual un profesor se encuentra al frente de una cantidad considerable de alumnos, con la tarea de exponer ciertos contenidos, previamente seleccionados; y, por su parte, los alumnos, tienen como tarea central el escucharlo.

Como expresáramos, los profesores parecen centrar en esta forma de enseñanza su rol docente. Se refieren a ella como “lo tradicional” y si bien explicitan conocer que es actualmente criticada, o que se trata de un método superado, entienden que no están dadas las condiciones para implementar otros métodos. En este sentido, la clase magistral se estaría constituyendo en la forma de pensar la cursada, de estructurarla, al menos para los profesores titulares.

Los fundamentos que brindaron se relacionan con la cantidad de alumnos y la infraestructura; tres de ellos dijeron:

*“La masividad impide cualquier técnica didáctica salvo la clase magistral; hay un impedimento de base a la posibilidad de implementar herramientas didácticas, pedagógicas y educativas, porque mientras se tengan 140 alumnos no hay otro destino que la clase expositiva”*

*“Ningún profesor titular de cátedra que de clase a 200 alumnos puede usar otra cosa más que clase teórica”.*

*“Las clases del titular son siempre más numerosas, son clases de entre 80 y 100 alumnos. Con lo cual no puede ser desarrollada de otra manera que en función de clase de lo que se denomina clase magistral o exposición monolista desde el profesor. No hay otra posibilidad”*

En este marco, la clase magistral se presenta como la modalidad más pertinente para la enseñanza en la facultad; pertinencia que estaría dada por las condiciones estructurales que los profesores destacan, que además convertirían la decisión en una cuestión inevitable o sin opciones.

Resulta interesante el enfoque de uno de los docentes para explicar la elección mayoritaria de la clase magistral, toda vez que incluyó una crítica a la currícula universitaria:

*“(existe) una tradición conceptualista de la forma de enseñar que se expresa claramente en los planes de estudio (...) Hay una tensión que hace difícil incorporar técnicas más o menos de mayor motivación al alumno, que lo hagan tener una participación más activa, con el requerimiento de cumplir con programas de contenido conceptual que prácticamente la única manera de ponerlo al alumno en contacto con esos extensos contenidos en un tiempo limitado, es dándole mayor preponderancia a la actividad del profesor.”*

Cuando les preguntamos qué tareas realizan para preparar sus clases, y cuáles de sus actividades les parecen más importantes para ello, destacaron actividades como: “lectura”, “actualización permanente”, “búsqueda de jurisprudencia”; otros señalaron como importante “la experiencia en el ejercicio profesional”. Solo uno de ellos hace referencia a tareas específicamente vinculadas con aspectos pedagógico-didácticos a resolver<sup>4</sup>.

Sobre este tema uno de los entrevistados realizó un planteo disruptivo, al expresar que en la facultad no hay trabajo alrededor de la planificación y la programación de los cursos ni a nivel individual, de cátedras o institucional. Y agrega:

---

<sup>4</sup> “Diagramar, ¿no? Establecer bien el objetivo de la clase, y a partir de ahí la lectura en general o en particular; y si es posible, algún soporte jurisprudencial, de algún caso.”

*“De lo único que puede hablarse dentro de la facultad es de la disponibilidad de ciertos recursos didácticos como retroproyector, filminas; pero esto no hace definitivamente al proyecto de enseñanza aprendizaje. Ni siquiera digo al debate teórico del proceso de enseñanza aprendizaje”.*

Observamos aquí que, del mismo modo en que aparece como algo regular o general la elección de la clase magistral, también aparece como general la ausencia de ciertas tareas para prepararla: los docentes buscan materiales y seleccionan jurisprudencia para armar una exposición; lo que no aparece como importante/necesario para la preparación es cierto tiempo y espacio de reflexión y discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos como problemas.

Entendemos que una posible explicación de esta ausencia es que se estaría incluyendo como constitutivo de la clase magistral -que como vimos es la base sobre la cual se estructuran las prácticas docentes- la no necesidad de planificación específica en función de la definición y formulación de *objetivos de enseñanza*, en razón de los cuales seleccionar contenidos, actividades y materiales. Las explicaciones brindadas por los profesores sobre este punto nos llevaron a pensarlo de este modo: la falta de este tipo de planificación resultaría de las características intrínsecas de la modalidad.

Sobre este tema, cabe mencionar la opinión de uno de los profesores:

*“Todas las técnicas didácticas jamás fueron pensadas para una cantidad de alumnos que excediera los 20 o 25 para poderlas implementar; en las clases del titular, que como mínimo tiene tres comisiones, o sea de 140 alumnos es imposible trasladarlas. No es la Facultad de Derecho propicia a hacer una cuestión seria del proceso de enseñanza aprendizaje. Digamos, es pre-pedagógica la facultad de derecho, como si fuera un ámbito donde se ponen conocimientos, transmiten, se incorporan y se evalúan los conocimientos previo al nacimiento de la pedagogía y de la didáctica. Como si estuvieran en el siglo no XIX, para atrás”*

Siguiendo con este razonamiento, si nuestra facultad es pre-pedagógica porque no practica actividades didácticas y se estructura sobre la clase magistral, cabría pensar que esta forma de dar clase existía antes del nacimiento de la disciplina pedagógica. Por tanto, puede suponerse que, con el nacimiento de ésta, se haya decretado la extinción de la clase magistral, que sería algo así como la *naturaleza misma*, y estaría excluida del universo de las técnicas didácticas. Creemos que esta interpretación acarrea el riesgo de que se la entienda por fuera de las decisiones que toma el docente como parte de su rol. El docente daría, antes que nada, clases magistrales y, una vez formado en pedagogía, intentaría otras prácticas didácticas.

En esta línea de pensamiento, no desentona el supuesto de que no haya que planificarla en función de objetivos de enseñanza. Esto es: al entender que no es una técnica pedagógica, no requeriría de planificación específica, bastando entonces ser un experto en la materia que tiene a su cargo el profesor, aún cuando nada se sepa sobre métodos de enseñanza; lo que no podría pensarse para cualquier otra técnica docente. Es decir que la propia modalidad excluiría la posibilidad de preparación fundada en objetivos de enseñanza, que nosotras entendemos deben ser producto de una reflexión sobre su rol y el de los alumnos en dicho campo.

Pensamos que resulta, entonces, paradójico lo respondido de manera unánime por los profesores ante la pregunta sobre la formación docente, ya que todos afirmaron la necesidad de una formación pedagógica para enseñar derecho. Sin embargo, si consideramos a la clase magistral del modo en que lo hemos señalado (es decir, como una actividad que no requiere de planificación específica en función de objetivos de enseñanza, pues se estaría entendiendo como algo más cercano a una conferencia), no

pareciera necesaria la formación docente en pedagogía (si bien haría falta profundizar la indagación sobre lo que los docentes se representan cuando hablan de conocimientos pedagógicos<sup>5</sup>).

Para elegir otro método uno de los profesores expresó:

*“Las técnicas más eficaces son precisamente las técnicas participativas y de aplicación que le exigen a un alumno un esfuerzo mucho mayor que poner la oreja y simplemente escuchar o anotar lo que dice un profesor. Desde luego que hacer técnicas de aplicación de casos obliga más al profesor, obliga más al alumno y la clase se convierte en un laboratorio de elaboración permanente”*

El profesor incluyó una anécdota que retrataba sus dichos:

*“una vez al fin del curso hicimos una evaluación y hubo un alumno que dijo: ‘bueno, yo profesor hubiera querido que usted explicara más’. Y yo les pregunté: ‘¿pero por qué te parece que sería bueno que hubiera habida más temas explicados?’. Y el con sinceridad me dijo espontáneamente: ‘y, así descansábamos un poco’.  
(...) Un método de aplicación de casos obliga a trabajar mucho más, la clase expositiva en cambio es una especie de rutina en donde no pasa nada; en la clase expositiva la recepción es muy pobre.”*

De manera semejante, Biggs (1998) -psicólogo educacional australiano- “nos recuerda que ‘lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace’. En este sentido, resulta problemático que los docentes, con frecuencia, planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su *exposición*, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran *tareas* para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias. Lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá; y por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas.” (cursiva en el original) (Carlino, P. 2005:11).

### III. 2. Representaciones de los profesores acerca de los alumnos:

Observamos una opinión generalizada de lo que podría llamarse el alumno tradicional o medio<sup>6</sup>. Ese alumno es definido mayoritariamente como pasivo, desinteresado, apático, con pocos conocimientos previos en virtud de las falencias de la

---

<sup>5</sup> Uno de los docentes, al criticar la falta de conocimientos pedagógicos, dice: “*Obviamente que se ha adquirido cierto lenguaje de la pedagogía actual, porque es un lenguaje casi vulgar, uno prende la televisión y escucha a un ministro de educación y va a hablar de pruebas objetivas, de pruebas de desarrollo, de clase magistral. Si uno tiene una semántica vulgar sobre el tema, y bueno, pareciese que si se hablasen esas cosas...que en realidad no es más que eso, ¿no? Cómo se van adquiriendo ciertos lenguajes aparentemente técnicos, después la disciplina es otra cosa, esa es la primera gran dificultad.*”

<sup>6</sup> Si bien apareció una representación sobre el alumnado en general, encontramos que algunas distinciones entre los alumnos de la cursada y los alumnos libres. Los profesores señalan como desventaja de los alumnos libres que “*no conocen lo que enseña y piensa la cátedra*”. Pero como el alumno se compromete con la evaluación y sólo estudian si van a ser evaluados, el libre suele tener más compromiso. Aún cuando algunos destacaron que “*la mitad viene mal preparada*”.

Dentro de esta categoría (alumnos libres) algunos marcaron la siguiente diferencia: “*estarían aquellos que solo van al examen y no nos conocen, y por tanto tienen menos posibilidades. Y el que ha acudido al pre evaluativo, que está mejor posicionado.*” O: “*El alumno del pre evaluativo es el alumno ideal, el más interesante, porque es el que hace más preguntas*”.

escuela media, inseguro ante situaciones o propuestas que salen de lo habitual. Como parte de esta idea, esa representación se centra en el lugar del déficit; en aquello que les falta, en sus carencias, en todo lo que los estudiantes de hoy no tienen.

Expresamente los profesores, al hablar de los estudiantes, dijeron:

*“El alumno promedio es un alumno muy pasivo, que cuando se le proponen otras cosas se siente inseguro.”*

*“Están desinteresados, les cuesta interrelacionar y razonar; no son como cuando nosotros éramos alumnos”.*

*“Algunos grupos son muy apáticos. Les marco que no es primaria o secundaria, que es toda responsabilidad de ellos; pero hay que estar muy encima, porque hay mucha indiferencia, y si no hay curiosidad, no hay conocimiento, y terminan repitiendo lo del código”.*

*“El desinterés es un mal generalizado. No miran programas de TV culturales, tampoco leen los diarios”.*

*“Se nota un desgano general de los alumnos. Ante una exigencia el primer reflejo es la resistencia; muy pocos lo interpretan como un desafío. Hay un potencial aburrimiento, se requiere una tutoría para favorecer la iniciativa del alumno.”*

Analizando esta situación –que parece exceder las aulas de derecho-, Antelo se refiere a cierto ideal que estaría presente: “En estos argumentos se supone un “estar” de los estudiantes de hoy en la Argentina, que se opondría al verdadero “ser” del estudiante. (...) Es como si hubiera una forma, y sólo una, de ser joven y estudiante, con la cual medir a las distintas generaciones que se suceden.” (1999: 101, 102).

Nos parece que los docentes consideran que les falta mucho a estos alumnos para que sean lo que los profesores quisieran, y que ellos consideran haber sido; aquí la brecha generacional podría estar actuando. También da la sensación de que se trata de descripciones realizadas desde lejos, hechas desde alguien que ve la generalidad, “la masa de alumnos”. En este punto, cabe recordar que la clase magistral no es una buena oportunidad para conocerlos y poder discriminar entre ellos.

Al mismo tiempo, como actitud correlativa a la apatía, el desinterés y la indiferencia que los profesores destacan en los estudiantes, observamos cierta infantilización en la representación que tienen los docentes sobre los alumnos. Esto puede encontrarse en algunas de estas expresiones:

*“Fracasan porque no hacen caso, pero cuando razonan y deducen, sacan las conclusiones; por eso lo bueno de la cursada, es que uno puede enderezarlos. Por eso las clases son eficaces. Los que cursan aprenden bien, mejoran su exposición.”*

*“Hay que incentivarlos a preguntar, porque cuando se animan tienen preguntas interesantes”.*

*“No hay un terreno muy fértil para el método de casos porque no tienen conocimientos de derecho; si no se les simplifica no entienden. Vienen mal preparados del secundario; tienen miedo, por eso hay que incentivarlos a exponer”.*

Sin embargo, esta sensación de los profesores no acarrea en principio la de que a éste tipo de alumno, o mejor dicho, este “alumno tipo”, sea un “mal alumno” o le cueste adaptarse a la carrera, ya que es una representación sobre el modo de ser que dicen apreciar en general en los estudiantes, incluidos los que son muy efectivos en su carrera y los que poseen buenos promedios. Es decir que este modo de ser estudiante, no es incompatible (cabría preguntarnos si en realidad es todo lo contrario, es decir totalmente compatible) con un estudiante bien adaptado a la institución.

Uno de los entrevistados lo expresó de este modo:

*“A veces hay alumnos que tienen buenas notas, pero que están acostumbrados a estudiar y repetir lo que dijo el libro. Y cuando se les plantea una dinámica diferente, les cuesta adaptarse”.*

Por nuestra parte, sostenemos que, para explicar qué rol asumen los alumnos en clase, debemos recordar que la situación de enseñanza produce interacciones en las que se definen y redefinen los roles de los actores implicados. En este sentido, no podemos entender el posicionamiento de los alumnos sin analizarlo en relación con el de los profesores. Carlino expresa: “la tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en la clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos) (...) Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. Detengámonos a examinar quién trabaja y, por tanto quién se forma cuando el profesor expone. En esta habitual configuración de la enseñanza ¡el que más aprende en la materia es el docente! (Hogan, 1996) ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...)” (Carlino, 2005:10)

En esta misma línea de pensamiento, un profesor dijo:

*“El alumno no ha sido preparado para reflexionar y razonar, por lo que cuando se encuentra ante esa situación se bloquea; porque no se trata solamente de aprenderlo escuchando hablar a otro. Por otra parte, la situación de evaluación no es el momento oportuno para hacerlo.”*



#### IV. Conclusiones:

En esta ponencia intentamos aproximarnos a conocer y explicar qué es lo que está sucediendo en las aulas de nuestra Facultad, a través del sentido que a sus prácticas les dan los profesores. Esta búsqueda se enmarca en un momento en que la formación de los abogados es objeto de críticas, desde todos los sectores implicados: profesores, alumnos y la sociedad en general.

“Sabemos que la biografía estudiantil marca fuertemente la práctica docente [y el paso por la facultad de derecho también marca fuertemente nuestras prácticas como operadores jurídicos], pero esto no justifica de ningún modo la inacción institucional.<sup>7</sup> (...) Los déficits de la docencia universitaria son tan unánimemente acordados como son unánimemente criticadas todas aquellas acciones destinadas a mitigarlos. Así como sería desmesurado suponer que un docente aprende su disciplina estudiando para dar clases, también parece ilógico suponer que un docente pueda observar y cambiar algún aspecto de sus prácticas sin algún conocimiento que trascienda su propia práctica.” (Cardinaux y Bianco, 2005: 73) Es decir, pensamos que solamente iluminando los supuestos que están orientando nuestras prácticas docentes, podremos trascenderlas.

En este sentido, entendemos que, antes de cualquier propuesta de cambio, es menester tomar conciencia de los supuestos que están orientando las decisiones que tomamos en el aula. Esos supuestos *siempre* están presentes, y creemos que se torna imprescindible hacerlos visibles para que no determinen nuestras opciones de un modo irreflexivo.

Por eso, nuestro interés se centró en conocer las explicaciones que los propios profesores se dan sobre su trabajo. Un debate serio sobre el proceso de enseñanza en la facultad de derecho, no puede desatenderlos.

---

<sup>7</sup> Nuestra Facultad ha sido muy refractaria al cambio. Cabe recordar que el Plan de estudios de la carrera de derecho de la UNLP, data de la década del 60 y continúa vigente hasta ahora, a pesar de los 18 intentos de reforma.

## V. Bibliografía

-**Antelo, Estanislao**, *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Ediciones Snatillana. Buenos Aires. 1999.

-**Cardinaux, Nancy y Bianco, Carola**, “La carrera docente en la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, en Cardinaux, Clerico, Molinari, Ruiz: *De cursos, y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA. Buenos Aires. 2005.

-**Carlino, Paula**. *Escribir Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 2005.

-**Castorina, José Antonio** (coordinador). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires. 2005