

IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica

Reflexiones sobre las clases tradicionales e innovadoras en la carrera de abogacía

Inés Berisso*, Florencia Demarche** y Cristian Furfaro***

Comisión VII Enseñanza e investigación en las Facultades de Derecho

Palabras clave: observación- exploración-clases-innovación-exposición

En el presente trabajo se analizan las características más comunes registradas en las primeras observaciones realizadas a clases de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, en el marco del Proyecto J076 “El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”.

El objetivo principal de las observaciones consistió en identificar técnicas innovadoras o diferentes de la tradicional - y muy frecuente - clase expositiva. La selección de clases se basó en las recomendaciones de un grupo de estudiantes del último año de la carrera.

La realización y relectura de las observaciones nos permitieron construir una descripción de la interacción áulica, en la cual identificamos caracteres comunes y de la cual surgieron nuevos interrogantes, que serán utilizados como disparadores para la nueva etapa de observaciones que desarrollaremos.

Por último, discutiremos los alcances y limitaciones que percibimos en la observación como técnica principal para la identificación y el análisis de clases innovadoras o diferentes de la tradicional clase expositiva.

El camino recorrido

Nos parece pertinente comenzar la exposición explicando los motivos por los cuales consideramos indispensable el relato del camino recorrido para alcanzar las reflexiones aquí volcadas.

* UNLP .Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Auxiliar de investigación del proyecto J076.

** UNLP. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Auxiliar de investigación del proyecto J076

*** UNLP. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Auxiliar de investigación del proyecto J076. Ayudante diplomado.

Si bien al comenzar la redacción de la ponencia teníamos claro cuál iba a ser el contenido de esta “*justificación*”, no encontrábamos las palabras exactas para describir nuestra postura sin que sonara a falsa excusa. Recordamos que Alberto Marradi (2002:119) considera que el conjunto de elecciones que realiza el investigador poseen una influencia decisiva sobre los resultados, en razón de lo cual cree pertinente “*detallar y comentar las elecciones hechas, evaluando en lo posible sus impactos sobre los resultados.*” No abundaremos en las consideraciones que realiza el metodólogo, pero sí diremos que a veces ciertas obras que nos impactan en sus conclusiones o teorizaciones nos decepcionan un poco cuando intentamos saber cómo el escritor ha llegado hasta allí.

En razón de ello y tal como fue dicho en el párrafo anterior, detallaremos las elecciones hechas a efectos de poder evaluar conjuntamente con el lector el impacto sobre los resultados obtenidos.

Antecedentes

Hacia finales del año 2007, en una reunión de la investigación, discutíamos sobre el peso de la clase magistral en la carrera de abogacía. La experiencia estudiantil y docente de años de varios de los integrantes del proyecto, las entrevistas realizadas a docentes, y la revisión de bibliografía sobre investigaciones realizadas en diversas universidades, nos indicaban que el método de enseñanza utilizado con más frecuencia era la clase expositiva.

Consideramos que no podíamos avanzar en la discusión sin observar la efectiva

existencia de distintos métodos o técnicas de enseñanza en las clases de la carrera.

temática de la enseñanza del derecho ha sido abordada desde diversas perspectivas y utilizando diversas técnicas, sin embargo, la revisión bibliográfica nos sugiere que, si bien existen antecedentes de observaciones de clase en otras casas de estudio (Lista y Brígido, 2002), en esta Facultad, no se han realizado observaciones de clases, sino que generalmente se han utilizado, como técnica más frecuente para la temática, encuestas y entrevistas de distinto nivel de estructuración o profundidad a estudiantes y docentes, como medio para reconstruir la dinámica áulica¹.

Las clases tradicionales e innovadoras

Definimos la clase tradicional expositiva como aquella en la cual un enunciador transmite o “enseña” conocimientos a unos destinatarios que escuchan y “aprenden”, utilizando como canal prioritario la transmisión oral (Tarabay Yunes, 2002).

Como sostuvimos al principio, diversas situaciones nos hacían presuponer que la clase expositiva (con diversos matices) era el tipo de clase más frecuentemente utilizada por los docentes. Fue por ello que a los fines de la consulta realizada a los estudiantes definimos a las clases innovadoras como todas aquellas clases diferentes de la tradicional clase expositiva, conceptualizándolas como clases innovadoras o diferentes. El término diferente ampliaría la categoría incluyendo, por ejemplo, al método de casos, que si bien posee una larga tradición en Universidades Nacionales (Clérico, 2004) y extranjeras (Godoy, 2004), en nuestra facultad se aplica en unas pocas cátedras, y no tiene la frecuencia ni la magnitud de uso que posee la clase expositiva. Por ende, la distinción será realizada entre la clase tradicional expositiva y aquellas que no lo son.

En el grupo de clases no tradicionales, consideraremos la enumeración de las técnicas y estrategias utilizadas para la enseñanza que desarrolla Gozáini (2001): estudio de casos; debate; simulaciones, dramatizaciones o juegos de rol; seminarios, simposios, mesas redondas y paneles; tormenta de ideas; trabajo en grupo; construcción de redes

¹ Como ejemplo, citamos los trabajos de Fucito (1995, 2000) sobre docentes y estudiantes de derecho tanto de la UNLP como de la UBA, que utilizan casi exclusivamente la encuesta y entrevista. También se utiliza la encuesta en el trabajo de Gerlero, Miró, Góngora y otros (2000). Asimismo podemos citar el trabajo de Cardinaux y Clérico (2003), quienes, de manera innovadora, recurren al análisis de relatos escritos por los estudiantes con pocas consignas generales.

conceptuales, e inclusive podríamos considerar el apoyo en otras herramientas como: películas, diarios, internet, etc.

Cabe aclarar que no creemos en la suficiencia de un único método ni en la bondad (o maldad) de ningún método por el método en sí mismo. La tradicional clase expositiva es valiosa para el desarrollo de temas de variada complejidad, pero no creemos que sea suficiente como la única técnica que debería aplicarse, ya que propiciaría (de ser el único método aplicado) el papel del estudiante como un mero receptor de conocimientos, que serán acumulados para ser repetidos en ocasión de la evaluación.

También debemos destacar que la categoría de innovadora no implica que la técnica posea ese carácter para las ciencias de la educación, sino que la innovación es tal, sólo respecto de las técnicas tradicionalmente utilizadas en nuestra facultad.

Proceso de consulta y criterio de selección de clases

La selección de las clases a observar se realizó siguiendo las recomendaciones de un grupo de estudiantes de un curso de quinto año de la carrera. Se les solicitó por correo electrónico que individualizaran comisiones o cátedras, de materias que hubieran cursado, que utilizaban métodos de enseñanza o evaluación distintos de los tradicionales (clase magistral y evaluación múltiple choice o con puntos a desarrollar), ello con el objeto de conocer la variedad de métodos utilizados por los docentes y poder observar si existían técnicas innovadoras.

Reafirmando nuestra idea sobre la extensión de la clase expositiva como técnica prototípica de enseñanza, una parte de las respuestas a la consulta realizada a los estudiantes, indicaba que no tenían o no tuvieron experiencia directa en las cursadas de clases diferentes a la tradicional. Quienes sí recomendaban alguna materia o docente, se cuidaban de aclarar que su mayor experiencia era de clases tradicionales. Estos enumeraron una serie de materias y docentes que para ellos cumplían con las condiciones solicitadas, indicando en algunos casos las técnicas utilizadas. Es importante destacar que aunque la consulta no estaba direccionada, la mayor parte de los estudiantes que recomendaron docentes y materias, se concentraron en docentes adjuntos a cargo de comisiones. Debe aclararse que sólo tomamos en cuenta las recomendaciones sobre métodos de enseñanza, no sobre métodos de evaluación.

Con la información recabada elaboramos un listado de las posibles clases a observar, de las cuales hasta el momento hemos observado una decena.

Como paso siguiente acordamos una grilla mínima de observación con el objetivo central de detectar técnicas innovadoras, lo suficientemente abierta como para evitar la focalización en determinadas características, dado el carácter exploratorio de las observaciones.

La grilla de observaciones puntualizaba aspectos tales como: la distribución del espacio, la ubicación y actividades de los actores, la contextualización de la clase en el devenir de la cursada, así como aspectos intra o extra-áulicos que pudieran afectar el desarrollo de la clase.

A efectos de poder llevar a cabo la tarea planificada, se intentó contactar a los docentes por correo electrónico, sin embargo a la mayoría se los contactó en el momento previo a la clase, con una carta firmada por la directora de la investigación. Casi todos estuvieron dispuestos a ser observados inmediatamente, o cuando nosotros lo consideráramos conveniente. Las únicas situaciones en las que los docentes propusieron otra fecha fue porque en esa clase tomaban examen, circunstancia que estaba prevista observar.

A cada clase seleccionada concurrían dos observadores con la consigna de describir las situaciones acaecidas en el aula y su entorno, rescatando el lenguaje nativo y evitando (en lo posible) las interpretaciones. Complementariamente, cada observador realizaba, lo más cercano en el tiempo al final de la observación, notas analíticas o interpretativas.

Sistematización de la información y grilla resultante

Una vez realizadas las observaciones, las releímos e intercambiamos ideas, interpretaciones y pareceres de lo observado. En base a ello, elaboramos una segunda grilla bastante más detallada.

La mayoría de observaciones eran de materias codificadas, cuatrimestrales, de tercer y cuarto año de la carrera. Presenciamos clases cercanas a la mitad del curso, y salvo pocas excepciones, contaban con cerca de treinta alumnos.

Estas categorías no fueron utilizadas aún para la elaboración de reflexiones ya que consideramos que para tal tarea es necesario contar con una muestra de observaciones de mayor magnitud.

Las categorías generales utilizadas fueron:

- Disposición de los actores
- Actividades de los actores
- Material de lectura

La disposición de los actores se subdividió en docentes, ayudantes y estudiantes.

Las actividades de los actores en: trato entre los actores, motivo de la interacción, tono o actitud del docente, actividades desarrolladas, técnicas expositivas o innovadoras, uso del pizarrón, uso de ejemplos, uso de preguntas, perfil referido.

Por otra parte, la categoría sobre el material estaba referida inicialmente a material utilizado, sin embargo a partir de las observaciones realizadas reconstruimos esa categoría y creamos dos subdivisiones más: material de lectura referido y material o temas para la clase siguiente.

Por último, incluimos nuevos aspectos que consideramos darían el puntapié inicial para indagaciones o nuevas categorías de la grilla: expresiones docentes, visión de los estudiantes sobre el docente, ideas, otros caracteres.

Características más comunes registradas

Disposición de los actores

Los docentes se ubicaban en la parte delantera del aula cerca del escritorio y el pizarrón, generalmente de pie y moviéndose en esa misma zona². En muchos casos la distribución de los estudiantes en el aula propicia el amontonamiento de bancos, casi una barricada, lo que dificulta en parte el movimiento de docentes y de los mismos estudiantes.

² Las observaciones de clases coincidieron con la inauguración de la nueva sede de la facultad que ahora funciona en el antiguo Jockey Club, que fue reciclado principalmente para construir aulas. La mayoría de estas nuevas aulas posee una disposición tradicional del mobiliario (bancos unidos de a cuatro mirando al pizarrón) con la novedad de contar con pantallas para proyección. En general no poseen luz natural ni acondicionamiento térmico o acústico.

En nuestras observaciones, visibilizamos pocos ayudantes. Estos se ubicaban en bancos situados al costado del escritorio. Suponemos que hay más ayudantes, dado que algunos docentes se refirieron a ellos porque dieron clases previas, aunque no hubieran concurrido el día de la observación.

Los estudiantes estaban generalmente distribuidos de manera uniforme por toda la extensión del aula, incluso en aquellos casos en que podían elegir la ubicación porque había más bancos que estudiantes.

Actividades en el aula

En lo que respecta a la interacción entre docentes y estudiantes, diferenciamos tres modalidades: la no interacción, es decir cuando no había referencias directas ni conversaciones o preguntas dirigidas a los estudiantes o al docente; una interacción personalizada, en la cual los docentes hacen referencia a los estudiantes por su nombre o apellido; y por último, una situación intermedia, donde los docentes interactúan con ellos pero sin hacer referencias individuales.

Generalmente, cuando había una interacción más personalizada también se notaba mayor participación estudiantil: por momentos la clase se asemejaba a una conversación en la cual los estudiantes también interpelaban al docente, en un contexto de mayor familiaridad. Por otro lado, notamos que cuando el docente no conocía a los estudiantes la participación de los mismos era menor y más pasiva: respondían a coro o leían algún artículo del código, pero no intervenían por iniciativa propia.

En esta caracterización dejamos de lado una situación de interacción en la cual las participaciones estudiantiles estaban referidas a temas ajenos a los contenidos de la clase, ya que si bien notamos que había mucha participación de los estudiantes con los docentes que más los individualizaban, mucha de esa interacción estaba relacionada con bromas internas, chistes o comentarios sobre situaciones personales.

En un solo caso el pizarrón fue el centro de toda la clase: el docente elaboró un esquema que incluso refirió como útil para las clases posteriores. En el resto de los casos el pizarrón fue utilizado para escribir números de leyes y años de sanción, o para dibujar, por ejemplo: un círculo dividido en dos, un hombrecito en una punta y varios hombrecitos en otra, elementos que no representan un complemento que permita a los

estudiantes alcanzar la mejor comprensión de un tema. Huelga decir que el pizarrón siempre fue utilizado por el docente.

Otra categoría que nos parece importante es la consideración del uso de preguntas ya que mayormente las que se utilizan son de carácter retórico, como un recurso discursivo, que no pretende que el estudiante se cuestione algo, sino que sólo es una herramienta utilizada por el docente para modificar brevemente el ritmo de la exposición, o quizás despertar (literalmente) al auditorio.

Los pocos casos donde notamos iniciativa de algún estudiante, suponían un “*permiso*” para que el resto se ocupara de otros asuntos, obligando incluso al docente a intervenir acallando los murmullos. Había poco interés por proponer temas, llevar inquietudes o iniciar discusiones, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Los ayudantes son los grandes ausentes en la interacción áulica: pasan lista, copian un cuadro o hacen “mandados”, cuando está presente el docente. Sólo cuando el mismo se ausenta, el ayudante toma el rol docente, pero no parece tener un rol específico de auxiliar en el proceso educativo.

Los contenidos de las clases se remitían a la lectura, discusión e interpretación de la ley. El material de lectura era, en siete de ocho clases de materias codificadas, el código pertinente y compilaciones de leyes. Cuando se trató de materias no codificadas, los libros de texto eran el material utilizado.

La permanente referencia a la ley como sujeto y fuente de autoridad confiere a las clases un carácter abstracto. En los pocos casos en que los ejemplos no se usan para ilustrar la ley, se privilegia el rol del abogado litigante como único perfil profesional, omitiendo otros roles tradicionales como juez, fiscal o legislador, y por supuesto los roles no tradicionales (asesor, docente o investigador, entre otros).

Además del material efectivamente utilizado en clase, los docentes suelen citar las opiniones de los autores para darle un basamento teórico a lo enunciado por “*la ley*”, en general son comentarios, definiciones o conceptos. Para nuestra sorpresa sólo registramos una cita jurisprudencial

También nos parece importante la indicación de lectura para las clases siguientes, ya que permitiría que el estudiante posea un conocimiento básico sobre el tema a tratar, como así también inquietudes, modificando el quietismo de las clases donde alguien expone sobre un tema que el auditorio no conoce. Generalmente los docentes avisan

que tema se va a tratar la clase siguiente pero con suerte sólo recomiendan leer la ley, sin prescribir la lectura de otros tipos de textos. No sabemos si esto obedece a cuestiones previamente acordadas, por ejemplo, porque se sigue un cronograma de clases y lecturas, lo que explicaría también los casos que observamos en los cuales ni siquiera se mencionaba el tema a tratar la clase siguiente .

La mayoría de las clases compartían una estructura común. Comenzaban cuando arribaba el docente (generalmente entre 15 y 20 minutos tarde), quien desarrollaba los contenidos de manera expositiva. La exposición era amenizada con lecturas del código, muchos ejemplos y preguntas retóricas (solo recursos discursivos), pero siempre era el docente quien conducía los temas. Las variantes de las clases expositivas se pueden definir de acuerdo a su relación con los diferentes grados de interacción que describimos más arriba, produciendo clases expositivas casi uniformes con pequeños matices diferenciales.

Hubo pocas clases en que los docentes se alejaron definitivamente de la exposición como técnica principal, sin embargo en ellas, o había pocos alumnos, o se corregían trabajos prácticos. Sólo podemos sostener que esas clases son innovadoras por haber estrechado el concepto de innovador a “diferente de la tradicional clase expositiva”.

Aquí nos permitiremos hacer una reflexión que quizás para muchos no posea un carácter “científico”, pero si “ideológico”. Cuando uno valora determinadas situaciones, como la descrita, pretende ver el lado positivo de las cosas. En la situación antes mencionada, uno podría pensar que es mejor utilizar recursos discursivos que abordar un tema con una exposición de tono monocorde, sin embargo, que consideremos mejor una situación que otra, no por ello la convierte en la situación ideal. Sólo la permanente revisión crítica de nuestras prácticas, sean cuales fueran, nos permitirá crecer. Si siempre consideramos que nuestra tarea es perfecta, y no analizamos críticamente sus puntos débiles terminaremos por convencernos de que no hay mejor forma de hacer las cosas que la manera en que nosotros las hacemos.

Aspectos notables

En los párrafos que desarrollaremos a continuación intentaremos destacar algunos aspectos notables registrados que nos permiten vislumbrar el carácter hegemónico de la tradicional clase expositiva.

En primer lugar, registramos una serie de expresiones por parte de los docentes en las cuales creemos identificar la habitualidad de la clase expositiva. Cuando nos presentábamos ante los docentes a efectos de realizar las observaciones señalábamos que teníamos por objetivo detectar técnicas innovadoras. A ello los docentes decían cosas como *“la clase de hoy va a tener la metodología tradicional”*, y referían utilizar otras técnicas en clases *“especiales”*, adjetivo que nos indicaba *cuáles eran las clases “normales”*. Esto fue confirmado por los estudiantes con los cuales conversamos informalmente en forma previa o posterior a las observaciones, quienes decían *“en las clases sólo habla el profesor”*.

Generalmente las técnicas innovadoras eran promesas de un *“futuro mejor”*. Y sostenemos esto por dos razones: en las clases observadas se refirieron a otras técnicas como juegos de rol, que sin embargo siempre estaban señaladas como planificadas para el *“futuro”*, pero que no tuvimos la *“suerte”* de presenciar. Y esto de suerte esta relacionado con lo de *“mejor”* y tiene que ver con la carga valorativa que atribuimos a la palabra innovación. Tanto docentes como estudiantes evidenciaban en sus respuestas lo positivo, lo bueno, que significa la innovación.

Esta dicotomía exposición-malo / innovación-bueno, ya la habíamos observado cuando entrevistamos a los docentes, quienes justificaban la utilización de la clase tradicional por ser la única manera de encarar las clases para 200 estudiantes, manifestaban no tener otra opción. En otros casos la justificación era el tiempo, ya que se avecinaba el parcial y había que dar todos los temas, había que cumplir el programa, no importaba de qué manera. *“Las consultas las dejamos para la próxima clase.”*

La técnica expositiva fue utilizada aún en materias de eminente carácter práctico como el que poseerían las prácticas profesionales. Nos llamó la atención que los docentes que usaban técnicas innovadoras, sostenían no poder utilizar dichas técnicas si tuvieran más estudiantes de los que poseían. El número de estudiantes condicionaría las técnicas utilizadas, *“obligándolos”* a utilizar sólo la clase expositiva. La exposición siempre termina justificándose en un contexto donde lo que importa es la acción del docente (la enseñanza) y no la de los estudiantes (el aprendizaje); cuando el docente habla del tema, cumple con su parte, si el estudiante aprende no es su problema.

No creemos que sea *“fácil”* dar clase a muchos estudiantes, pero creemos que vale la pena intentar nuevas técnicas que permitan al estudiante alternar su papel entre oyente,

participante e interviniente. Consideramos que si las nuevas técnicas siguen estando orientadas a mejorar la enseñanza, no proponen un verdadero cambio, ni una verdadera innovación. El estudiante copia lo que dice el docente lo más textualmente que puede; otras herramientas le permitirían grabar lo que dice, pero continuando con la reproducción de saberes. Una verdadera innovación nos conduciría a la implementación de nuevas técnicas o revalorización de las viejas, donde lo que importe sea el aprendizaje y las consultas no sean dejadas para la próxima clase.

Problematización de la observación como herramienta de análisis de clases

Somos conscientes de que el uso que hicimos de la observación como técnica de análisis implica una serie de limitaciones.

Hasta el momento observamos sólo una clase por docente y con permiso del docente, por lo cual no poseemos datos sobre la habitualidad con la cual la técnica de clase observada se repite a lo largo de la cursada.

Aunque las clases recomendadas no eran tantas, nos vimos obligados a hacer una selección. Esta selección respetó la proporción de materias codificadas y no codificadas, como así también la proporción de materias por año del plan de estudios. Una limitación en la selección de las observaciones estuvo dada por la selección de los recomendadores: en lugar de arriesgarnos a seleccionarla al azar y que no nos respondieran, preferimos consultar a los estudiantes de una sola comisión, que por cercanía nos permitía suponer que sí iban a responder.

Algunas reflexiones

Pese a que la idea inicial era detectar clases innovadoras, el principal resultado de las observaciones está dado por la confirmación de la preponderancia casi exclusiva de la clase expositiva con ciertos matices. La clase innovadora, en nuestras observaciones, fue solo una promesa.

Los docentes intentaban llevar la clase a través de la exposición, a veces leían el código y “dibujaban” el pizarrón, eventualmente preguntaban y en ocasiones excepcionales eran interpelados. No problematizaban lo dicho por los estudiantes.

Los estudiantes estaban generalmente pasivos, tomaban apuntes y respondían a “coro” las preguntas del docente, pocas veces intervenían por iniciativa propia.

El uso del mobiliario, tanto el pizarrón como la disposición de los bancos, ayuda a reforzar la pasividad de los estudiantes. El primero porque es una herramienta apropiada por el docente; y el segundo, porque induce a ubicarse en un lugar al llegar y no moverse hasta finalizar la clase, en particular, debido al amontonamiento de bancos y los escasos pasillos existentes. Creemos que esta quietud física acompaña a la pasividad intelectual.

Los caracteres que destacamos nos recuerdan aquella descripción que realiza Paulo Freire cuando caracteriza educadores y educandos en la Educación Bancaria: el primero siempre sabe, es sujeto, habla, disciplina, actúa, elige, tiene autoridad; los educandos no saben, son objetos, escuchan, son disciplinados, tienen la ilusión de actuar, se acomodan, se deben adaptar (Freire, 1970: 80).

Registramos una considerable uniformidad en las técnicas utilizadas por los docentes en sus clases, ya que si tomamos la enumeración de técnicas y estrategias antes mencionada, notamos que la tradicional clase expositiva esta presente en la mayoría de los casos, y que, con suerte, esta mezclada, en escasas ocasiones, con alguna estrategia de las enumeradas. Cuando la clase tradicional expositiva es utilizada como único método, no da la posibilidad al estudiante de participar (y menos aún de intervenir) en el proceso educativo, lo que por ende limita, entre otras cosas, su capacidad relacional y creativa.

Pese a este estado de situación, consideramos positivo que algunos docentes utilicen el estudio de casos, el debate, los juegos de rol o la tormenta de ideas, pero propugnamos su utilización corriente y alternada, de acuerdo a las características del grupo de estudiantes y a las características propias de la complejidad de cada tema, y no su utilización en “clases especiales o atípicas”.

Creemos en el uso permanente y alternativo de las diferentes técnicas educativas que permitan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea un verdadero proceso en el cual

se vean inmersos docentes y estudiantes, como educadores y educandos y asimismo como educandos y educadores.

De lo observado nos surgieron preguntas que consideramos debemos profundizar: ¿Por qué los estudiantes eligieron esos docentes? Si se solicitaba la recomendación de docentes que utilizaran técnicas diferentes de la tradicional clase expositiva (e inclusive se utilizó el término clase magistral), ¿por qué los estudiantes enumeraron a docentes que utilizan la clase tradicional expositiva? Si consideramos la carga positiva que posee la palabra innovadora, lo elegido por los estudiantes, ¿es lo “bueno”? ¿Y qué es lo “bueno”?

Creemos encontrar un principio de respuesta en la caracterización realizada, de la misma surgiría que parte de los docentes observados mantienen con los alumnos una relación de pares, bromean con ellos, no son el “tradicional” profesor de derecho al cual los estudiantes temen, lo cual no implica que su clase sea diferente a la tradicional clase expositiva. Sin embargo, se percibe que este tipo de relación más informal, suscitaría una mayor confianza en los estudiantes, motivándolos a participar en la clase, a veces para bromear, a veces para realizar aportes relacionados con el tema del día.

Consideramos esto como un primer paso que permitiría al docente el desarrollo de clases con distintas técnicas, ese primer paso se podría dar derribando el muro que se establece entre docentes y estudiantes, esa relación fría y distante, permitiendo al estudiante una mayor confianza con el docente, pero refiriéndonos a la confianza como la clave para la apertura de la participación de los estudiantes en los temas (que les nazcan inquietudes y las expliciten), sin miedo a equivocaciones, para construir una relación en la cual la confianza permita la participación-integración, y esa participación-integración sea el camino hacia nuevos “modos” de enseñanza-aprendizaje para docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Bianco, Carola y Carrera, Cecilia (2007) “Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho”. En II Jornadas Nacionales y I Latinoamericana de Pedagogía Universitaria, UNSAM, San Martín.

- Cardinaux, Nancy y Clérico, María L. (2003) “La Huella del derecho”. En Ponencias del IV Congreso Nacional de Sociología Jurídica, UNT, Tucumán.
- Clérico, Laura. (2004) “Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el contexto del método de casos” en Academia. Revista sobre enseñanza del derecho, Año 1, N° 2.
- Freire, Paulo (1970). “Pedagogía del oprimido”. Siglo XXI. México.
- Fucito, Felipe (1995). “El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata” Editorial Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y Ediciones Iniciales Eefegepe. Buenos Aires.
- Fucito, Felipe (2000). “El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo” Edulp. La Plata.
- Gerlero, M., Miro, R., Góngora, F. y otros (2000) “Técnicas pedagógicas y motivación del estudiante en el tratamiento del acceso a la justicia” En Actas del II Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC. Córdoba.
- Godoy, Arnaldo Sampaio de Moraes (2004). “Direito e educação jurídica nos Estados Unidos” En Seqüência 48 Revista do Curso de Pós-Graduação em Directo da UFSC, Año XXV, Florianópolis.
- Gozaini, Osvaldo A (2001). “La Enseñanza del Derecho en la Argentina”. Ediar. Buenos Aires.
- Lista, Carlos A., y Brígido, Ana M. (2002) “La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica”. Sima Editora, Córdoba.
- Marradi, Alberto (2002) “Método como arte”. En Papers Revista de Sociología. N° 67. Barcelona.
- Tarabay Yunes, Fany (2002) “El género discursivo de la clase magistral: El discurso académico como un conjunto de géneros discursivos”. En Compendium. Revista de Investigación Científica. N° 8. UCLA. Venezuela.