

9^{no} Congreso Nacional de Sociología Jurídica

"De la ley a las prácticas: confrontaciones sociales por el uso del derecho".

Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario

Rosario 13, 14 y 15 de noviembre de 2008.

Título: *La relación áulica: voces declamatorias, miradas ausentes*

Autoras: Manuela G. González* y Nancy Cardinaux**

Comisión VII *Enseñanza e investigación en las Facultades de Derecho*

Palabras claves: profesores-alumnos-situación áulica-teorías de la enseñanza-eficacia normas formales.

Así es la vida:
sólo los estúpidos profesores de redacción
de nuestra escuela creen
que se puede sacar a la serpiente de su madriguera
hablando dulcemente.
Orhan Pamuk¹

Introducción

En el año 2004 iniciamos una investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales² de la Universidad Nacional de La Plata con el objetivo³ de producir un estudio acerca de la institución y sus actores; al año siguiente fue aprobada para ser ejecutada por el sistema de incentivos del Ministerio de Educación hasta el 2007 y a su término fue renovada hasta fines de 2008.

En este largo período los integrantes del equipo hemos realizado una extensa tarea de campo que incluyó observación de mesas libres, entrevistas a docentes y alumnos, análisis de la normativa vigente y sistematización de datos producidos por la Facultad. La información procesada fue expuesta en ponencias de los integrantes del grupo de investigación durante los Congresos de Sociología Jurídica realizados desde el año 2004.

* **Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata.**

** **Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata.**

¹ *La casa del silencio*, Buenos Aires, Buenos Aires, Debolsillo, 2007, p. 35.

² En adelante FCJyS.

³ El objetivo central de la investigación es describir las prácticas institucionales de la carrera de abogacía de nuestra facultad y reconstruir las representaciones sociales acerca del rol de los docentes y alumnos. El grupo de investigación es de carácter interdisciplinario, conformado por profesores de la facultad, profesores de derecho de otras facultades y profesionales de diversas disciplinas, las autoras de esta ponencia son las directoras del Proyecto. Como metodología se han utilizado distintas herramientas: entrevistas en profundidad, encuestas, observaciones, relevamiento de fuentes secundarias y normativa vigente.

En esta ponencia nos concentraremos sobre las relaciones entre profesores y alumnos en situaciones áulicas. Tomaremos como base la observación y registro de clases⁴ de diez profesores que fueron destacados por un grupo de alumnos por sus "buenas prácticas" docentes. Desde luego es difusa la concepción de "buen profesor" que anida en los discursos de los alumnos, pero entendimos que más allá de que era imposible construir una muestra representativa, el trabajo cualitativo de observación y registro quedaba justificado por cuanto el aula es uno de los espacios menos estudiados en las prácticas universitarias. Es por eso que asumimos el desafío de reflexionar sobre los actores involucrados en lo que ocurre al interior de ese espacio y los contenidos de la comunicación que entablan.

En todos los registros anteriores, como en las investigaciones que se han hecho en otras Facultades de derecho, se destacaba la preeminencia de la clase magistral como recurso docente. La voz de los docentes es casi lo único que se escucha. Hablan, "a lo Pinti", como dice una profesora haciendo referencia a su propia práctica. Nos interesaba en este caso encontrar algunas relaciones entre docentes y alumnos que se desmarcaran de ese recurso, situaciones en las que los alumnos pudieran incorporar su voz, ya fuera que ésta adquiriera el matiz de la interrogación, de la duda, de la confrontación, de la reflexión o del mero asentimiento.

Era nuestro objetivo analizar qué sucede cuando el monólogo se transforma en diálogo y en qué registro se expresan las voces de los alumnos cuando dejan de estar excluidos del uso de la palabra. Desde luego esta participación de los alumnos está avalada por la reglamentación vigente pero en las entrevistas que hemos hecho previamente a profesores se atribuía en general la imposibilidad de fomentar dicha participación a dos grupos de razones: unas propias de la organización de la clase (escasez de tiempo, espacios inapropiados) y otras a la actitud de los alumnos (apatía, desinterés).

Más allá de estas razones, las voces altisonantes de los profesores se desataban en un contexto en el que su palabra declamaba el derecho que debía saberse, unía la experiencia (defendida públicamente como práctica pero fácilmente develable como "anécdota") a la supuesta teorización (que en general no es más que una presentación de retazos de dogmática jurídica en clave de divulgación), "autorizaba" aquellos contenidos de los textos de estudio y las fuentes que debían ser conocidos para aprobar los exámenes.

Las miradas de los alumnos en la mayoría de las clases están dispersas, se distraen inevitablemente en la quietud, la inacción a la que los condena el monólogo del profesor. Nos

⁴ Se realizaron 10 Observaciones de clases La selección de clases se basó en las recomendaciones de un grupo de estudiantes del último año de la carrera. Las observaciones y el registro estuvieron a cargo de: Inés Berisso, Florencia Demarche, Carola Bianco, Cecilia Carrera, Gabriela Marano, Cristian Furfaro, Gabriela Yaltone, Natalia Zudaire y Paula Yano.

interesaba pues verlos en clases a las que ellos mismos signaron como las mejores que habían transitado. Y comprobamos que algunos de los docentes por ellos elegidos se destacan por su capacidad oratoria, pero en la mayoría de los casos los alumnos participaban del desarrollo de esas clases, se generaba un lazo con el docente, eran interpelados en su proceso de aprendizaje. Quizás sea éste el principal indicador para diferenciar aquellas clases que los alumnos prefieren: en ellas, los docentes están concentrados no solamente en el proceso de enseñanza, sino también en el de aprendizaje.

Las similitudes

Todos los docentes cuyas clases fueron observadas presentan algunos rasgos comunes. En primer lugar, se escuchan voces de los alumnos. Las narraciones de los profesores se interrumpen periódicamente para interrogar a los alumnos acerca de si tienen dudas, si están siguiendo la argumentación, si hay algo que no ha quedado claro. Como recién dijimos, son docentes que muestran durante sus clases un registro del proceso de aprendizaje. Esto parece generar confianza⁵ en los alumnos, que se atreven a interpelar a los docentes en algunas ocasiones. En otras, la iniciativa del diálogo es del profesor, toma la forma interrogativa y por lo tanto las voces de los alumnos aparecen respondiendo. En las clases a las que nos referíamos primero los alumnos aparecen confiados mientras que en estas últimas aparecen temerosos porque la tónica de las preguntas es evaluativa.

Se pueden distinguir por lo tanto acciones comunicativas que se llevan a cabo en el aula. Algunas son interpelaciones dirigidas de los profesores a los alumnos, otras son pedidos de aclaración, profundización o relación y surgen de los alumnos. La palabra se distribuye aunque no siempre se produce un diálogo argumentativo. En muchas ocasiones se cruzan monólogos y se sale del registro de la clase magistral meramente para corroborar si los alumnos poseen algún conocimiento previo que consideran indispensable para entender el tema que están abordando o bien para saber si el proceso de aprendizaje se corresponde con el de enseñanza.

De todos modos, no se rompe en estas clases la matriz de las instancias de “explicación y copia”, es decir que los cuadernos de clase dan cuenta de "lo que queda", lo que debe saberse para aprobar un examen y/o para ejercer la abogacía. Ese sustrato es decidido por el docente y en ocasiones es remarcado, es decir que el contrato pedagógico va adquiriendo sentido en el curso de la clase. Es un contrato de adhesión, con respecto al cual los alumnos pueden acaso obtener algún tipo de mejora que implique un recorte de temas.

⁵ “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro: Es una especie de opuesto que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornu 2007:19).

En segundo lugar, en todas las clases hay incorporación de casos, relatos que rompen la teorización o que interrogan la interpretación del derecho. Esa experiencia es parte de lo que el docente trae del mundo exterior, de la relación con otros operadores jurídicos, con clientes, con funcionarios. Son anticipaciones de un mundo que vendrá. Aún cuando hay muchos alumnos que son parte de ese mundo porque sus trabajos se desarrollan en el ámbito judicial, esos docentes ocupan funciones que les están vedadas porque no poseen la acreditación del título y por lo tanto conocen secretos, vericuetos, estrategias que son narradas en el curso de la clase.

En tercer lugar, y como en un ritual litúrgico, el docente y los alumnos tienen en común un código, una norma, una fuente del derecho a la que recurren. Frecuentemente, los docentes piden que los alumnos lean algún artículo o fragmento. Como en el ritual religioso, las lecturas las hace alguien que no oficia la ceremonia, aunque la interpretación, la puntualización queda a cargo del oficiante. De todos modos, el texto leído está allí, a disposición de todos y esto es importante por cuanto encierra el derecho en el círculo de la ley, pero también pone a disposición esa ley, sobre la cual hermenéutica debe arrojar luz. Y en algunas de las clases observadas, el contexto social de la norma hace su aparición, plantea desafíos a la labor de interpretación y, lo más importante, la incertidumbre se despliega y entreabre las puertas de las aulas.

En cuarto y último lugar, el espacio del docente es único y monopólico. Desde luego se delegan muchas clases en auxiliares docentes y una de las razones que los alumnos dan para destacar a un buen docente es que "va a dar clases"; en los casos observados, los docentes se hacen cargo de las clases que les corresponde y en algunas ocasiones son acompañados por auxiliares docentes o aspirantes a serlo, aunque éstos no tienen una participación pautada o un rol diferente al que ejercen los alumnos. Algunos intervienen, pero no lo hacen en un registro parecido al del docente a cargo de la clase sino en uno más semejante al que los alumnos ejercen. El docente expone pero también distribuye el uso de la palabra, organiza grupos para desarrollar un trabajo práctico, arma un juego de roles. No deja de tener una presencia fuerte y eso tal vez sea importante en un ámbito en el cual, como hemos visto en otros registros, muchas veces el docente desaparece del centro de la escena pero no para que sus alumnos cobren centralidad por razones pedagógicas sino porque, por ejemplo, asigna clases especiales como recurso para que los alumnos produzcan un remedo de lo que ellos harían.

En las clases observadas, los docentes se hacen cargo de la clase, asumen el protagonismo pero también la responsabilidad, se muestran preocupados por establecer un lazo con los alumnos, se interesan por lo que están aprendiendo, tratan de darles la palabra. Es posible que lleguen al límite de la tensión que las tradiciones culturales de la institución permitan. Si fueran más allá, es posible que los propios alumnos resistieran prácticas que los importunaran, les exigieran cumplir

roles distintos a los que saben llevar adelante. Un cambio de esa magnitud tal vez sería factible solamente si contara con un fuerte aval institucional y, correlativamente, con una intensiva socialización de los docentes.

Entre los deseos y las prácticas

La FCJyS forma, desde su creación y a pesar de los deseos expresados por su fundador en el discurso inaugural allá por los primeros años del siglo XX⁶, profesionales casi exclusivamente para el ejercicio libre de la profesión.⁷ La particularidad de dicha formación está dada por el hecho que, a diferencia de otras unidades académicas, también eminentemente profesionalistas como ciencias económicas o psicología, las facultades de derecho transmiten normas y dogmática jurídica. Este no es un dato menor, por cuanto la base de formación de las demás unidades académicas con perfil profesionalista está conformada por el resultado de investigaciones científicas, mientras que en el campo jurídico, desde luego se aprenden productos culturales, pero en cuya elaboración no se siguió un procedimiento parecido al que los científicos recorren. En definitiva, el aula en que se enseña derecho no es un lugar donde circula conocimiento científico, sino un sitio donde se transmiten normas, pautas de interpretación y una “forma de ser abogado”. El profesor se legitima no por su lugar en el proceso de producción de conocimiento científico sino por su práctica como operador jurídico. Sabemos que la mayoría de los profesores de derecho de la FCJyS son miembros del Poder Judicial o de la Administración Pública. En ambas situaciones laborales existe un escalafón estricto que muchas veces se torna especular en las conformaciones de las cátedras. En ese mundo laboral, el conocimiento científico no presenta un alto valor a la hora de fijar la jerarquía. Ser profesor, “estar en la universidad” son etiquetas que pueden acreditar un grado de conocimiento de las normas y de los patrones de interpretación⁸ pero no implican que se esté en mejores condiciones de crear normas o de generar interpretaciones novedosas. A su vez, las condiciones del buen científico poco tienen que ver con las condiciones del buen juez o del buen funcionario público.

Los registros que realizamos del aula nos permiten decir que predomina casi exclusivamente la “clase oral”, con escasos elementos didácticos y, con fuerte presencia de la narración de la

⁶“Inspirado en los modelos universitarios norteamericanos e inglés, el objetivo de Joaquín V. González, fue lograr el desarrollo de un complejo institucional de disciplinas de investigación, en formar abogados y particularmente investigadores del derecho, de las instituciones políticas y de la sociedad entre quienes, el senador liberal, confiaba preparar a los futuros 'legistas' de la nación y su nueva clase política” (Graciano, 2008:36).

⁷ “Pero si bien la nacionalización de la Casa de estudios platense implicó la expansión del sistema universitario nacional y un ensayo de modernización del mismo, a lo largo de la etapa anterior a 1918 contribuyó también a consolidar la tendencia profesionalista del mismo, ya que la matrícula de mayor crecimiento fue la de la FCJyS”

⁸ Desde el inicio del Programa de Incentivos en el año 1994 hasta la actualidad 2008 se ha mantenido casi la misma cantidad de investigaciones oscilando entre 20 al inicio y las actuales 22 en curso de ejecución, la mayoría de las cuales abordan temas educativos, sociales, políticos y económicos. Los integrantes de los proyectos en curso son mayoritariamente los profesores-investigadores de las materias no troncales de la carrera.

“experiencia profesional” del docente a cargo del curso. Como sostenía Dewey, “...el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructíferamente en las experiencias subsiguientes”.⁹

El pizarrón en muchos casos solo es testigo presencial del diálogo que el docente tiene con los alumnos. El alumno interroga o responde a la interrogación del docente que predominantemente está orientada a preguntas de tipo evaluativos, sin argumentación, cuyas respuestas pueden calificarse como correctas o incorrectas y, tienen como contenido la letra de la ley, de los reglamentos o el artículo del código.

La teoría que circula se circunscribe en general a la descripción de la declaración, la ley y/o el reglamento. Esa débil teorización se transforma en dogmática en la medida en que no critica sus condiciones de producción ni su contexto de aplicación: “Si el abogado no desea dedicarse solamente a litigar en tribunales —que parece ser el único 'oficio' del abogado según los planes de estudios de abogacía actuales—, sino, una vez más, al diseño e implementación de políticas públicas o, en general, quieren dedicarse al arte de 'gobernar' —dado que en el ámbito de sus respectivas competencias los tres poderes lo hacen—, la necesidad de un conocimiento al menos elemental del funcionamiento de la sociedad en que van a hacerlo es evidente e insoslayable. Quiero hacer énfasis en que también en el caso de aquellos abogados que se desempeñan en el Poder Judicial se requiere, dado que ejercen el gobierno y deciden el futuro de muchas personas, conocer el funcionamiento o los 'mecanismos' del medio social en que sus sentencias van a operar, no solamente el conocimiento técnico de determinada rama de la dogmática jurídica”.¹⁰

El exterior llega en algunas de las clases a partir de dos registros: el del asombro con respecto a algo que sucede y no debería suceder, como cuando se critica una interpretación que se juzga ignorante, y el del caso novedoso que requiere que se revise la normativa o su hermenéutica. Así, por ejemplo en una clase se incorpora un tema que el docente trae porque es "nuevo y de compleja resolución jurídica". El tema es incorporado al aula a través de artículos periodísticos y se planea hacer entrevistas a actores relacionados con el tema. Hay allí un embrión de una investigación que contrasta con la forma de organización general de las clases en las aulas de derecho.

⁹ Dewey, 1967:19.

¹⁰ Eljatib, 2008: 1.

El aula como espacio cerrado

Los docentes casi siempre están de espaldas al pizarrón, cerca del escritorio, y pocas veces caminan hacia el fondo del aula. La mirada de los alumnos se dirige al docente. El pizarrón es un testigo no muy confiable del hilo narrativo. A veces se lo utiliza para escribir nombres, números de artículos y en algunas pocas ocasiones para registrar un mapa conceptual, un desarrollo temático o para graficar algo necesario para que los alumnos entiendan un concepto.

Si bien la palabra circula en las clases observadas, el diálogo siempre incluye al docente como uno de los interlocutores. El diálogo entre alumnos está inhibido y adquiere la forma del cuchicheo, que siempre se adivina imposible de poner en voz alta. Los alumnos se muestran en general pasivos, más allá de que los docentes los insten al diálogo. Y cuando uno de ellos habla, el resto no parece tomar en consideración lo que dice. El uso de la palabra por parte de un alumno puede suponer la exclusión del resto pero también significar un alivio porque tal vez el profesor requiera un interlocutor y dé lo mismo quién cumpla ese rol.

Se observan en las clases alumnos más activos y agrupaciones de alumnos que ocupan lugares cercanos al profesor y se muestran más atentos y más predispuestos a la participación que el resto. Los profesores muchas veces premian con el gesto o la palabra la participación acertada de los alumnos pero no reprochan los desaciertos. Es posible que, en un medio en el que la palabra de los profesores se prodiga y la de los alumnos se deja oír raramente, los docentes entiendan que cualquier gesto de reprobación puede desalentar a quienes se animan a hablar.

Los contenidos de las clases son en general la ley y su interpretación. En algunas ocasiones aparecen sin embargo referencias al contexto. No hay demasiadas referencias bibliográficas pero aparecen autores citados todo el tiempo, aunque los profesores se limitan a mencionar esos autores sin indicar bibliografía de ampliación o de soporte que los alumnos podrían emplear para profundizar los temas abordados. Pareciera en este caso que en el aula se encarna la baja expectativa que hemos recogido de los docentes en las entrevistas acerca del interés de sus alumnos por exceder la bibliografía básica y estrictamente necesaria para aprobar la materia.

En las materias "codificadas", alumnos y docentes tienen disponible el correspondiente código. Y muchas veces los alumnos son invitados a leer algún artículo o fragmento. El profesor guía la exégesis del texto, contextualiza el proceso de producción u orienta en la correcta interpretación –siempre de acuerdo a las líneas doctrinarias y jurisprudenciales imperantes-. En algunas ocasiones esa y otra interpelación a los alumnos está dirigida a que conecten la interpretación con saberes previos.

Durante una de las clases observadas, la profesora se dirige una y otra vez a la puerta, cuyo picaporte no funciona correctamente, para cerrarla. Ese gesto es una buena metáfora del efecto

de cierre del aula. El exterior del aula parece ser un estorbo, un impedimento, dar clase supone poder cerrar el aula. El espacio queda así delimitado claramente y el cierre supone, en primer lugar, que la infraestructura tiene falencias que los docentes deben suplir y, en segundo lugar, se desliza la metáfora de un contexto social que también queda excluido de la enseñanza del derecho. En el caso de una clase correspondiente a las prácticas profesionales observada, en el aula se enseña aquello que debería enseñarse en otro lugar. El profesor plantea para una clase futura una salida para enseñar algo en contexto, que los sacaría de la artificialidad de ver en un pizarrón o imaginar aquello que en la práctica profesional aparecerá en una pantalla de computadora. Aparecen aquí los condicionamientos de la infraestructura y también la carencia de recursos para conectar a la Facultad con el medio en el que esos alumnos están llamados a ejercer su profesión.

Pero es cierto también que aquello que en el aula se puede mover es difícil que se mueva. Los pupitres dejan la posibilidad de trabajar en grupo, de reordenarse. Sin embargo, es posible que en todo el día no se muevan de su disposición "natural": todos orientados a la posición que se espera asuma el profesor, la del "frente". Salir del esquema en el que el foco de mirada no es el profesor presenta un problema. El único habilitado para moverse en el espacio, para estar de pie, es el profesor, y cuando se insta a los alumnos a mover los bancos a reubicarse, suelen hacerlo con cierta reticencia. Tampoco parecen esperar mucho del pizarrón. Muchas veces, en clases con pésima visibilidad, se ubican al fondo dejando las primeras hileras de bancos vacías y resignando la posibilidad de ver aquello que el profesor escribirá.

Es probable que en clases en las que su seguimiento depende en gran medida de lo que el profesor anota en el pizarrón, los alumnos se ubiquen en los lugares más cercanos al pizarrón. En las clases de derecho, en cambio, los alumnos se ubican en el mismo sentido pero suelen poner distancia entre el profesor y ellos. En las clases observadas, sin embargo, la voz de los profesores se escucha desde todos los rincones, porque ellos se mueven o bien porque los alumnos se ubican donde puedan escucharlos. Aunque parezca una actitud evidente no lo es si tenemos en cuenta que en muchas de las clases que se dictan a diario en aulas con pésima acústica, los alumnos se ubican preferentemente en lugares alejados, van "para dar el presente", como indicaba un profesor, se excluyen no solamente de una participación que no esperan que se produzca sino también de las voces altisonantes de los docentes a la que responderán con la mirada ausente y el mero acto de ocupación del lugar.

La práctica y los textos

En el tipo de formación profesionalista de la FCJyS, pareciera que los alumnos pretenden que los docentes les enseñen a hacer algo que suponen que el docente sabe hacer. Esto encierra una limitación para los docentes porque cualquier intento de trascender esa práctica es considerado superfluo, no aplicable. Todo aquello que vaya hacia una formación general, no aplicable inmediatamente al ejercicio profesional, es atribuido a una suerte de “consumo ostentoso”; lo que no es saber acreditable es vano entretenimiento. Dado que los alumnos pretenden cumplir lo más rápidamente los requisitos para obtener la certificación que los habilite al ejercicio profesional, suelen mirar con suma desconfianza todo aquello que la Facultad les puede brindar en orden a su capacitación profesional y frecuentemente actúan con gran displicencia en la elección de los circuitos de cursos.

En los discursos que hemos recogido anteriormente de los profesores y de los alumnos se dejaba ver una fuerte banalización del ejercicio profesional. El buen abogado quedaba reducido a un "abogado exitoso", y eso no tiene una estrecha relación con aquello que podría transmitirse a través de la lectura crítica, de saberes teóricos, de trabajosos procesos de conocimiento. Por eso, la lectura de textos que presentan dificultades es en general rechazada.

En contraste, los libros que mayor aceptación tienen son aquellos cuyo formato es pedagógico, es decir que están dirigidos al aprendizaje del derecho. Los “manuales” son, según Bourdieu, "la prolongación natural de la gran enseñanza de reproducción que, en tanto vulgarización legítima, debe inculcar lo que la ‘opinión común de los doctores’ considera como conocimiento adquirido, académicamente ratificado y homologado, y por lo tanto, digno de ser enseñado y aprendido (en oposición a las ‘modas’ y a todas las herejías modernistas), antes que producir un saber nuevo, incluso herético, o la aptitud y la inclinación para producir un saber semejante".¹¹

Los manuales de derecho son en general textos que compendian las normas jurídicas, las interpretaciones dominantes y las principales líneas jurisprudenciales sobre un tema. A la hora de ejercer la profesión, muchos de esos textos también serán utilizados para la consulta y para la citación de las fuentes del derecho cuando se confecciona un escrito judicial.

Los textos que testimonian el surgimiento de teorías, la generación de dogmática, la crítica de líneas de interpretación son, en cambio, considerados "textos difíciles" y son dejados fuera del foco de atención de los alumnos. Se espera que los profesores conozcan esos textos y que los divulguen en sus propios manuales o bien en sus clases. La clase es pues un espacio funcional para aprender cuáles son las normas aplicables y cuáles son sus interpretaciones dominantes, pero solamente en raras ocasiones se abordará un texto difícil para desentrañarlo.

¹¹ Bourdieu, 2008:137/138.

En este contexto, nos preguntamos qué significados guarda el verbo "estudiar" en el ámbito de la FCJyS. En primer lugar, parece que es poder repetir aquello que las normas y los manuales de estudio dicen. En segundo lugar, relacionar esos saberes y en tercer lugar, contextualizarlos. Eso es estudiar y de allí se supone que surgen conocimientos básicos que le permitirán a ese alumno desempeñarse como abogado. Ser abogado será pues reiterar aquello que se viene haciendo, algo similar a lo que sus profesores hacen. Algunos profesores hablan pausado, como si estuvieran dictando y de hecho dan tiempo a sus alumnos para replicar en su cuaderno de clase aquello que están diciendo o al menos su síntesis. Esos cuadernos cumplirán una función central a la hora de preparar los exámenes. No bastarán pero sí darán cuenta de aquello que transitó efectivamente la clases y por ende marca lo que el docente considera fundamental, lo que luego será evaluado.

Se deja afuera nada menos que la voz institucional, es decir, aquello que se espera que un abogado haga de cara a la modificación del contexto en el cual se inserta, y que está inscripto en todos los discursos institucionales. Esta expectativa de cambio es solamente recogida en algunos fragmentos, escasos, de las clases observadas, pero no parece ni es esperable que surja como demanda de los alumnos ni mucho menos como elemento que haga que juzguen que una profesor se destaque del resto.

Preguntas y consignas

Como dijimos, los docentes cuyas clases han sido observadas entran en diálogo con los alumnos, y la forma en la que se genera ese diálogo es la interpelación. Veamos las preguntas que una docente dirige a sus alumnos en el curso de una clase: *¿Qué dice el 1789?. ¿Cuántos sujetos tenemos? ¿La donación es un contrato? ¿Qué tipo de contrato puede ser? ¿Me van siguiendo? ¿Están muy complicados para el parcial? ¿Alguna duda que haya quedado pendiente de la clase anterior? ¿Querés leer? ¿Alguna duda en relación con esto? ¿Qué les pasa? ¿Se entiende de esa manera? ¿Voy de nuevo? ¿Hay alguna duda hasta aquí con esto que venimos viendo?*

Todas estas preguntas parecen tener el mismo fin: verificar el proceso de aprendizaje. En algunos casos, esa verificación se da a través de una indagación directa, que le permite a la profesora determinar si los alumnos saben o no aquello que le interesa y, en otras ocasiones, se interpelan las percepciones de los alumnos al respecto. Es posible que algunas de las preguntas anticipen posibles consignas del examen cuya fecha es inminente.

Las preguntas son precisas, requieren respuestas que pueden fácilmente determinarse como correctas o incorrectas. Los alumnos en general responden en forma dubitativa o con temor a equivocarse. En general remiten a la aplicación de la norma, a la resolución a tomar en la resolución de un conflicto, a la solidez de las argumentaciones en juego.

Una profesora comienza frases y deja que sus alumnos terminen esas frases. Esta es una forma de interrogar que también tiene como fin determinar el conocimiento pero quizás, a diferencia de las que pueden transcribirse con signos de interrogación, aquí se pone énfasis en la comunión de pensamiento entre la docente y sus alumnos. En la frase que ella abre y los alumnos cierran se puede entrever la aseveración firme, la imposibilidad de abrir una hendidura crítica en el pensamiento, la existencia de un libreto que ambos han aprendido y ahora replican, una puesta en escena en la que la docente está previendo que, al momento de concluir su función pedagógica, los alumnos serán capaces de repetir aquello que antes ella dijo.

Hay preguntas sin embargo que se desmarcan de esta tónica imperante. Un profesor interroga a sus alumnos del siguiente modo: *“¿en la carrera de derecho se enseña desde la incertidumbre o el dogmatismo?”* *“Cuando un juez resuelve, ¿todos quedan conformes?”* Esta pregunta interpela desde otro lugar a los alumnos, incita respuestas argumentativas. No está destinado a zanjar cuestión alguna sino a abrir una instancia de diálogo argumentativo. Algunos alumnos responden trayendo casos, otros conocimientos, hay algo que se está moviendo al interior de esos alumnos y es posible que también al interior del derecho, que no aparece aquí como límite a la incertidumbre sino como punto de partida de la discusión.

La tan mentada participación de los alumnos

La actitud general de los alumnos en las clases observadas refleja docilidad, obediencia, receptividad. Sin embargo, aprender en este contexto tal vez implique adquirir algo más allá de lo que ya está incorporado en los códigos, los libros jurídicos y en el anecdotario de la exitosa experiencia profesional de los docentes. Es posible que requiera un esfuerzo extra, que desde luego no se hace fácilmente.

Cuando un alumno interroga al docente, agrega un comentario sobre el texto leído o el artículo del código, en general el resto de los compañeros resiste silenciosamente esa intervención. Podríamos colegir en primer lugar que la participación deja en evidencia la pasividad del resto pero en segundo lugar la pregunta distrae al profesor de su línea argumental. Esa distracción no merecerá ocupar espacio alguno en el apunte de clase. No se incluye en aquello que el profesor “autoriza” con su relato y que seguramente conforma el círculo mágico de los contenidos a ser evaluados.

En una clase, un alumno le indica a la profesora que ha empezado a hacer una enumeración y no la terminó. En su apunte de clase hay algo que quedó trunco, una lista que está incompleta y asume la tarea de recordarle a la docente en qué lugar interrumpió su enumeración, se dispersó de aquello que ese alumno estaba registrando en su cuaderno.

La participación en algunos grupos se reduce a algunos alumnos mientras que en otras está más generalizada. Los alumnos se pueden dividir en aquellos cuyos nombres o apellidos son conocidos por el profesor y aquellos otros que permanecen en el anonimato pero hay docentes que conocen el nombre de todos sus alumnos.

En definitiva y seguramente con algunas resistencias, los docentes que abren el juego a la participación de sus alumnos, encuentran respuesta. Esa participación está más limitada en algunos casos que en otros. Una docente prepara en su clase un juego de roles y por lo tanto define las reglas del juego; dichas reglas son fijas pero dan lugar a que se produzca también un diálogo intenso entre los alumnos, preocupados por preparar los grupos que desarrollarán un juego en el que competirán. El juego está tomado de una conocida experiencia en la que participan las facultades y escuelas de derecho de muchos países. Es una estrategia que supone que se hará algo diferente a lo habitual, que nuevamente se moverá algo, en la escenografía y en los actores, y esto es valorado positivamente por los alumnos como un desafío a la tradición cultural de la Facultad.

Recursos didácticos

Las aulas tienen una disposición preparada para la clase magistral. Son bancos dispuestos para que los alumnos miren hacia el frente. El pizarrón suele ser un testigo mudo de las clases. A veces se lo usa para dibujar algún cuadro pero su uso más frecuente es para anotar artículos de códigos o números de leyes o bien para escribir nombres de autores que se presume los alumnos no conocen o no sabrían escribir correctamente.

La escritura en el pizarrón no corroe la extrema oralidad de la clase. Se habla mientras se escribe. No hay instancias en las cuales el docente guarde silencio porque está escribiendo. A la vez, en general el único habilitado para escribir en el pizarrón es el profesor, que lo tiene en su dominio, a sus espaldas. En una de las clases, una docente cambia esta pauta parcialmente, escribiendo en el pizarrón aquello que los alumnos argumentan. Las voces de los alumnos quedan de esta manera consignadas a la vista de todos y aparece de este modo la posibilidad de que el pizarrón dé cuenta del error, de aquello que luego se puede demostrar que era falso o equivocado.

La voz se constituye pues en prácticamente el único recurso didáctico. El derecho se dice, se habla, se recita. Los exámenes y el proceso escriturario tribunalicio enfrentarán sin embargo a esos alumnos a la necesidad de escribir el derecho. En las clases observadas insistimos en que aparecen algunas grietas, algunos momentos en que se subvierte el orden, el profesor deja de hablar y escucha, el pizarrón da testimonio, los bancos se mueven, se juega, en definitiva, esas clases permiten pensar que lo que pasa al interior de las aulas es más plural, más intrincado, más

diverso de lo que dejaban entrever las representaciones que habíamos recogido de docentes y alumnos.

Conclusiones

El epígrafe que hemos elegido da cuenta de una reflexión acerca de la distancia entre lo que se enseña en la escuela y aquellas capacidades que requiere la vida más allá de las aulas. "Así es la vida": una frase que encierra un juicio terminante acerca de que ocurre allende las paredes de la institución. La vida profesional de los abogados está siempre presente en el aula y su reminiscencia es la figura del profesor, que es quien trae noticias del mundo profesional al que se insertarán esos estudiantes cuando la Facultad los acredite. Esa vida no parece presentar muchas dudas en su descripción; la realidad en la que se inserta el ejercicio profesional se adivina definida y lo que resta es acomodarse a ella.

Este lugar común parece requerir que quien enseña derecho lo ejerza paralelamente. Y ejercerlo implica ser operador jurídico. Si esto es cierto, el lazo que uniría a alumnos y docentes sería la empatía y por otro lado se presume que hay algo del derecho que está en el campo de la indisponibilidad para todo aquel que lo mire desde la periferia. Esta es una aseveración que en general desconoce lo que cualquier investigador sabe: que la cercanía con el objeto de estudio es acaso el más fuerte "obstáculo epistemológico" con que nos enfrentamos a la hora de abordarlo. Esa cercanía muchas veces disminuye, nubla, diluye nuestra capacidad de llevar adelante un juicio crítico que trascienda la queja que reclama una mejora por aquí y otra por allí en un contexto que se presume que tiene fallas, disfunciones, roturas que pueden ser reparadas.

La presencia en las clases de preguntas referidas a la certidumbre o incertidumbre del derecho, la preparación de actividades prácticas cuya resolución es compleja, el diálogo argumentativo en el curso de la clase, nos permiten inferir hay profesores preocupados por la construcción de argumentos acordes a la complejización de la realidad social. Docentes que están aprendiendo mientras enseñan: "El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado"¹²

Esos docentes están preocupados por balancear la práctica con la teoría, suponiendo acaso que el derecho no puede aprenderse "a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante de la teoría y la práctica que menosprecie la teoría, negándole toda importancia y enfatizando exclusivamente la práctica como la única valedera, o bien negarse la práctica atendiendo exclusivamente a la teoría". (Freire 2006: 33)

¹² Freire, 2006:29.

Es posible que esta preocupación marcada por el proceso de aprendizaje, por la compatibilización de teoría y práctica, por la relación entre el derecho y su entorno no estén demasiado extendidas en las facultades de derecho de nuestro país pero que se den y que sean rescatadas por los alumnos como buenas prácticas genera la posibilidad de cambio. Un cambio que desde luego sería difícil pero que tendría acaso algunos caminos trazados para orientarlo.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Chiroleu, A. (2007) “Según pasan los años: de la autonomía universitaria y sus retos” en Rinesi, E. y Soprano, G. (comps.) (2007) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de I. Kant*, Buenos Aires, Prometeo.

Cornu, L. (2007) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D: (domps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Centro de Estudios multidisciplinares, Colección Psicología-Educación, Ediciones Novedades Educativas.

Dewey, J. (1967) *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.

Eljatib, (2008) A. *Acerca del divorcio entre la sociología y el derecho* Sup. Act. 23/09/2008.

Freire, P. (2006) *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

Frigerio, G. Y Diker, G. (comps.) (2008) “Educar: posiciones acerca de lo común”, Serie Seminarios del CEM del Estante Editorial.

Graciano, O. (2008) *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial Bernal.

Tenti Fanfani, E. (2004) *Sociología de la educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Tiramonti, G. (2005) “La escuela en la encrucijada del cambio epocal, en *Educación y Sociedad* 26 N° 92, Campinas, disponible en: [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).