

Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador

Teaching to learn in law: the importance of teacher training the trainer

Por: María Gabriela Ávila Cambeiro¹

Recibido: 01-10-2015

Aceptado: 22-10-2015

Sumario:

1.- Una primera aproximación. 2.- Cómo se enseña Derecho. 3.- La necesidad de la formación docente de los formadores. 4.- Conclusiones. Bibliografía.

Resumen:

Este artículo académico intentará establecer la necesidad de la formación docente del formador, tanto inicial como continuo, a fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro abogado. Ello así, toda vez que el papel del docente formador resulta ser de vital importancia en el proceso de aprendizaje del alumno, destacando, a su vez, el sentido real de la necesidad de "enseñar a aprender". En ese marco, creemos que la introducción de distintos elementos de formación pedagógica resulta, en sí misma, de gran importancia para la modificación de los métodos de enseñanza tradicionales, intentando dejar de lado la clase magistral para darle lugar a nuevos y novedosos métodos que nos faciliten la motivación del alumno en el aula para así fomentar su aprendizaje pero con el convencimiento de que esto debe hacerse a través de una implementación metódica y no una utilización improvisada de las diversas técnicas.

Abstract:

This academic paper attempts to establish the need for teacher training the trainer, both initial and ongoing, to improve the quality of the teaching and learning of future lawyer. This is so, since the role of the former teacher turns out to be of vital importance in the process of student learning, highlighting, in turn, the real sense of the need for "learning to learn". In this context, we believe that the introduction of various elements of teacher training is, in itself, of great importance to changing the traditional teaching methods, trying to ignore the master class to give rise to new and innovative methods we facilitate student motivation in the classroom to encourage their learning but with the conviction

¹ Abogada (UBA) Catedrática de Derecho Administrativo (UBA) Jefe de Trabajos Prácticos de Derecho Administrativo (UFLO), maestrando en Derecho Administrativo y Administración Pública (UBA).

that this should be done through a methodical and not improvised using various techniques implementation.

Palabras claves:

Enseñanza – Aprendizaje- Formadores – Formación – Derecho – Universidad – Calidad educativa – Estudiantes.

Key Word:

Education - Aprendizaje- Trainers - Training - Law - University - Quality of teaching - Students.

1.- Una primera aproximación:

Como sostiene Camilloni, “la calidad educativa está íntimamente relacionada con la formación docente. Ésta se convirtió en un problema al que, en modo creciente, se otorga relevancia como uno de los condicionantes más significativos”². Ello así, ya que “el saber objetivado no se aprende en forma espontánea en cualquier tiempo y lugar, sino que requiere de una experiencia específica y organizada en el seno de instituciones especializadas”³ y, en consecuencia, cobra un papel importante la labor del docente y, por tanto, su formación en este aspecto. Tradicionalmente, se consideraba innecesaria la formación pedagógica de los docentes universitarios ya que existía una creencia basada en que lo pedagógico sólo se relacionaba con otros niveles educativos más no el universitario. Es decir que se daba por descontado que aquel que sabía de una disciplina podía enseñarla y el que quisiera podía aprenderla, incluso, a pesar de sus maestros. Sin embargo, hoy nos encontramos en el entendimiento de que ésta ocupa un espacio cada vez más significativo basado en la necesidad de, entre otras cuestiones, mejorar la calidad de los servicios educativos con el objetivo de asegurar una formación de grado que resulte adecuada a las demandas del mercado y brindar una preparación especializada para el ejercicio de las funciones docentes puesto que la práctica prolongada de una profesión no es ninguna garantía ya que es frecuente que los profesores sabios sean, al mismo tiempo, pésimos maestros.⁴ “Históricamente, las universidades han creado sus cátedras mediante la contratación selectiva de profesionales de alta calificación que se caracterizaban por ser investigadores de renombre que fundaron y consolidaron los grupos de buenos estudiantes/potenciales

² CAMILLONI, A., La formación docente como política pública: consideraciones y debates [en línea] <http://www.fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43> [consulta: 12 de noviembre de 2012].

³ GÓMEZ CAMPO, V. y E. TENTI FANFANI, Universidad y profesiones, caps. I y II, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

⁴ ABAL DE HEVIA, I. y M. E. DONATO, Acciones para el mejoramiento de la docencia universitaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA [en línea] <<http://www.rapes.unsl.edu.ar/Congresos/realizados/Congresos/.../ABAL.pdf>> [consulta: 12 de noviembre de 2012].

docentes, para la enseñanza de las distintas asignaturas”.⁵ Sin embargo, hoy se reconoce que un buen docente universitario, además de requerir un dominio actualizado de su disciplina, debe poseer competencias pedagógicas que permitan transformar el conocimiento científico en conocimiento enseñado y aprendido.

Dado que los procedimientos formales e informales de graduación se han vuelto rígidos y estandarizados, lo que supone un estudiante ideal que raras veces se encuentra en la realidad, los profesionales graduados no están en condiciones de hacer el trabajo que deberían y/o quisieran hacer.⁶ En este punto, es necesario destacar que las exigencias del mercado laboral, aunque importantes, así como las necesidades de las empresas privadas y del redimensionamiento del sector público han impactado en lo que se enseña y en cómo se enseña; habida cuenta de ello es que:

La dimensión compleja y multifuncional del conocimiento es pedagógicamente relevante porque lo que se enseña y aprende y cómo se enseña y aprende no puede estar dictaminado exclusivamente por el mercado. Aunque la universidad debe también considerarlo al diseñarse a sí misma, sus ideales y compromisos son más amplios y complejos pues abarcan la formación humana, la equidad social, la sustentabilidad y la cultura.⁷

Es decir que no podría simplemente limitarse a lo que el mercado demande.

Los perfiles profesionales y académicos que la universidad puede, efectivamente, generar dependen de una serie de condiciones entre las cuales no se puede olvidar la pedagogía universitaria y la capacitación docente. Mientras que el mercado es determinante para la formación del perfil del profesional –que contempla las habilidades y conocimientos que tendrán los graduados al egresar de la carrera para el ejercicio de la práctica profesional en un campo determinado–, el perfil del graduado –entendido como el conjunto de habilidades y conocimientos adquiridos en virtud del plan curricular– está marcado por la universidad y sus fines y delineado en el plan de estudios respectivo.⁸ Si bien es cierto que ambos perfiles deben estar en consonancia, la universidad no está sólo para adaptarse al mercado sino para colaborar en la transformación de éste y de la sociedad toda. Es necesario, entonces, que la universidad se incorpore a las transformaciones del mercado, ya que si le da la espalda a la

⁵ FERRÉ, N., “Reflexiones sobre pedagogía universitaria: problemas y perspectivas. Documento para el debate”, en II Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de San Martín, 2007.p. 6

⁶ GÓMEZ CAMPO, V. y E. TENTI FANFANI, Op. Cit. p. 58

⁷ GRIJALVA, A., “Reflexiones sobre pedagogía universitaria”, en Bulletin de l’Institut français d’études andines, año 1999, nro. 28 (3), pp. 451-460.

⁸ Este plan de estudios supone la selección de saberes que se consideran relevantes dentro del campo del conocimiento, expresado al mismo tiempo una propuesta de formación de sujetos en las que se encuentran involucrados aspectos tales como: las finalidades sociales y políticas a la propuesta formativa, las estrategias que se consideran adecuadas según los objetivos planteados, los valores que se van a transmitir, etc. Ferré, N. Op. Cit. pp. 4 y 8

realidad, ésta se quedará recitando una retórica inútil frente a la realidad económica y las consecuencias serán sufridas por los futuros abogados. “La incorporación no debe ser ni pasiva, ni acrítica, ni puede reducirla a una empresa de provisión de recursos humanos para el sector privado”.⁹

Pese a la evolución y a la vinculación estrecha entre ambos perfiles, no puede concebirse la idea de que la universidad deje de ser una usina de conocimiento y formadora integral de estudiantes, para convertirse en un actor más de la sociedad capitalista en donde sus funciones sustantivas se transformen en “servicios” demandados por ésta.¹⁰

En este punto, cabe poner de manifiesto que la dificultad de insertarse en el mercado laboral por parte del flamante graduado tiene diversas causas, tales como el no reconocimiento de las pasantías como un medio de articulación entre los contenidos teóricos que se desarrollaron y el ejercicio profesional, las políticas de acompañamiento de los estudiantes durante la duración de la carrera, los distintos perfiles entre los ingresantes que se encuentran delineados por falencias en su enseñanza en la escuela media, el plan de estudios, etc. Además, tal como sostiene Campari:

...es notoria la desarticulación entre la oferta educativa y el ejercicio de la práctica profesional. Tanto el ámbito académico, como los alumnos y la sociedad, en general, tienen la percepción [de] que no fue suficiente formación el sumar conocimientos normativos o doctrinarios, sino que es necesario entrenar a los futuros abogados en identificación de problemas, ordenar, evaluar riesgos, evaluar alternativas, así como una formación interdisciplinaria.¹¹

Además, todos entienden que es necesaria una articulación entre teoría-práctica para movilizar todo lo que se sabe, adquirir nuevos conocimientos y originar nuevas teorías. La teoría es una herramienta a ser adquirida y utilizada para dar respuesta a esas situaciones concretas –analizar, diagnosticar, resolver, proyectar– rompiendo así con la dualidad y diferenciación tradicional que supone a la teoría como una construcción discursiva alejada de la práctica y a la práctica como una ejecución que podría hacerse sin teoría.¹²

Sin embargo, si bien algunas de estas cuestiones no dependen de los docentes de un modo directo, motivo por el cual es muy difícil lograr algún cambio significativo desde

⁹ GRIJALVA, A. Op. cit., p. 457

¹⁰ CAMPARI, S., “Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI”, en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 3, nro. 5.

¹¹ MOLLIS, M., “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”, en Universidad e investigación científica, Clacso Libros, 2006.

¹² MASTACHE, A., El desplazamiento del saber más allá de la intencionalidad de la docente, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA.

Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2007.

su actuación ya que se requieren cambios a nivel político, otras cuestiones pueden ser, en parte, modificadas desde el aula, y es allí donde el papel del docente cobra relevancia toda vez que somos quienes enseñamos los que debemos volver la vista no sólo sobre qué enseñamos sino sobre cómo enseñamos,¹³ con el objetivo de mejorar la calidad académica y que el graduado pueda insertarse en el ámbito laboral. Asimismo, como sostiene Da Cunha:

...“el aula universitaria” es el espacio revelador de intencionalidades que se encuentra cargada de valores y contradicciones. En ella se materializan los conflictos entre expectativas sociales y proyecto de cada universidad, sueños individuales y compromisos colectivos, transmisión y producción de conocimientos, ser y llegar a ser. Es el lugar concreto donde profesor, alumnos y conocimiento construyen un entrelazamiento, recorriendo el camino de una construcción colectiva.¹⁴

Si bien el presente ensayo se abocará únicamente al análisis del aspecto relacionado con el cómo se enseña, se hará una breve reseña respecto al qué se enseña. Este aspecto se encuentra vinculado directamente con el plan de estudios que es percibido como parte fundamental de la “identidad” de una institución educativa por lo que en muchas ocasiones sus protagonistas son reticentes al cambio en virtud de esa pertenencia e identificación generada. Éste, en ocasiones, se encuentra influenciado por intereses corporativos de los docentes, limitado a enfatizar la incorporación de conocimientos y habilidades sobre las “materias troncales”.

Aún, en los supuestos en los que puede observarse la necesidad de modificarlo, “los grupos profesionales dominantes contribuyen a retardar estas modificaciones mientras no sean las esperadas”.¹⁵

2.- Cómo se enseña Derecho:

En primer término, cabe destacar que la concreción curricular del diseño prescrito se puede visualizar en el aula, esto nos permite avanzar en el reconocimiento de las articulaciones entre lo prescrito y lo real. Sin embargo, es necesario abogar por un cambio en la metodología de enseñanza reflexionando a partir de las propias prácticas, ello así toda vez que es evidente que el problema sobre el cómo se enseña puede modificarse desde aquí.

Como sostiene Campari, “la modalidad de la enseñanza es la forma en que el docente planea cumplir con sus propios objetivos, ahora bien, decidir cómo lo hará mejor

¹³ Sin embargo es importante que los docentes conozcan el currículo y sepan usarlo en diferentes contextos y de distintas maneras siendo para ello muy importante el papel de los formadores de formadores que deben enseñarles a usarlo en forma flexible. En Camilloni, A. op. Cit.

¹⁴ DA CUNHA, M. I., “Aula universitaria: innovación e investigación”, en Universidad Futurante, Buenos Aires, FF y L, UBA, 1998.

¹⁵ GÓMEZ CAMPO, V. y E. TENTI FANFANI, op. cit.

dependerá tanto del contexto como del grupo al que se dirige, de los medios con los que se cuenta, del lugar en el que se desarrolla la clase, del tiempo previsto, etc.”.¹⁶

Preliminarmente, cabe formular algunas aclaraciones debido a que la enseñanza del Derecho se ve influenciada por diversos factores tales como la escasa cantidad de docentes de dedicación exclusiva, siendo la mayoría de ellos profesores con dedicación simple que son efectivamente profesionales litigantes o funcionarios judiciales.¹⁷ En efecto, manifiesta Seda:

Aunque no está establecida cuál es la influencia de estos matices cuando los abogados entran al aula y asumen su rol docente, es importante tenerlo en cuenta ya que el docente siempre es un educador moral aunque no tenga conciencia de esa intervención, que la expresa en comentarios, en la forma de organizar el trabajo, en los modos de trato y en la evaluación. Además, la dedicación simple de ellos hace que transmitan su experiencia laboral, lo cual puede hacerse adrede, o bien, en forma implícita.¹⁸

Entre estos factores, podemos mencionar también el hecho de que pocas veces los alumnos tengan contacto con los titulares de cátedra ya que ellos no siempre acuden a las clases quitándoles la posibilidad de tener contacto con alguien que resulta ser un erudito en una rama específica del Derecho y poseedor de un gran prestigio. Sin perjuicio de ello, cabe destacar en este punto que no basta con poseer un dominio actualizado de la disciplina que se enseña sino que es menester que el docente posea competencias pedagógicas que permitan transformar el conocimiento a adquirirse. Esto significa que los profesores adjuntos o bien los auxiliares docentes o jefes de trabajos prácticos queden a cargo de los cursos y, simplemente, en muchos casos, se limiten a repetir aquello que los titulares han escrito y publicado en libros transformándose en repetidores o repasadores.

Dicho esto, es necesario destacar que la enseñanza del Derecho debe comprender las prácticas y representaciones de una profesión tradicional y dinámica a la vez, es decir que esta enseñanza no se agota sólo en los contenidos de las asignaturas, sino que debe considerar también a las instituciones educativas, así como a la práctica profesional.

Asimismo, es necesario que se tenga en cuenta la relevancia del modo seleccionado para la transmisión del conocimiento, toda vez que ello marcará el qué y el cómo aprenden los alumnos que, en definitiva, es el propio objetivo de la tarea de enseñar.

En el caso de algunas Facultades de Derecho los docentes optamos por la clase magistral, la aparición de nuevas formas de dictar clases se hace difícil porque nos

¹⁶ CAMPARI S., op. cit.

¹⁷ CARDINAUX, N. y M. GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 1, nro. 2.

¹⁸ SEDA, J. A., Cambio docente: un enfoque situado [en línea] <http://www.sasju.org.ar/encuentros/vii/sasju2006/.../comision_8_15.pdf> [consulta: 10 de noviembre de 2012].

encontramos muy apegados a métodos rutinarios. Siguiendo a Gordillo:

...las dificultades para modificar los métodos de enseñanza no tienen lugar, únicamente, debido a cuestiones presupuestarias en forma directa ya que ni los docentes, ni los alumnos, ni siquiera la propia universidad deberán incurrir en erogaciones importantes para cambiar los métodos de enseñanza, sino que esta dificultad tiene lugar debido a múltiples anclajes en las prácticas docentes y en la cultura institucional ya que esto requiere aptitudes y dedicación de todos los actores de este proceso de enseñanza y aprendizaje.¹⁹

La elección de la mayoría, esto es, la clase magistral, nos presenta una serie de ventajas y algunas, no menos importantes, desventajas. Entre las primeras puede decirse que:

- a. Es el método que resulta más eficaz para asegurar un orden y una visión global de la lógica de la disciplina que se enseña;
- b. Si el profesor tiene personalidad y creatividad puede provocar la motivación que se requiere en el alumno para que éste esté abierto al conocimiento;
- c. Es uno de los métodos más económicos ya que se puede preparar en forma rápida y repetirse a gran cantidad de alumnos con lo que es también la más abarcativa.

Por todo ello, aquí, el profesor es el protagonista del proceso y también lo es su capacidad para narrar, dejando al alumno en un papel secundario; es el profesor quien organiza los materiales y los presenta a los alumnos a través de una exposición que resulta abstracta, tanto de datos como de métodos y conceptos, y proviene muchas veces de la lectura parafraseada de los distintos libros de texto de los titulares de las cátedras que forman.²⁰ Es así que el alumno debe aprender por repetición, para poder reproducir los conocimientos de un modo casi literal al momento de ser evaluado.

Sin embargo, este tipo de clases es criticado toda vez que favorece la pasividad en los alumnos, y consigue transformar los apuntes del profesor en apuntes del alumno sin pasar por la mente de ninguno de los dos y esto es un objetivo inadecuado para la educación. Es necesario, pues, que los alumnos transfieran esa información a su cabeza, desarrollando la comprensión y, para ello, no alcanza con la narración en las clases ya que puede suceder que los alumnos no presten atención la mayor parte del tiempo, o bien que interpreten de un modo incorrecto lo que están escuchando, es decir que “narrar es un medio ineficaz para estimular la comprensión”, ya que no aporta ningún aprendizaje que altere la apreciación del mundo, la profundice y/o amplíe. Además, suele ocurrir que como las clases de este estilo son anticipatorias de lo que

¹⁹ Otros elementos de resistencia al cambio son: la resistencia al cambio de los estudiantes, la ansiedad, la poca disposición al trabajo grupal en clase y fura de ella y el facilismo, así como la posibilidad de salir del seguro rol de quien tiene la autoridad y control de cada movimiento en el aula. GORDILLO, A., *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Buenos Aires, Civitas, 1988.

²⁰ CAMPARI S., op. cit.

van a leer luego en los libros, los alumnos concurren sin haber leído y con cierta insatisfacción, toda vez que para qué ir a las clases si en los libros habrá de encontrar todo lo que va a escuchar y lo podrán leer cuando y donde quieran.

Para enfrentar esto, es necesario partir de la base de que los alumnos no aprenden por repetición, sino que es necesario transformar aquello que están intentando aprender. Ahora bien, ¿cómo se hace esto? Dado que los alumnos no son “tablas rasas donde pueden grabarse conocimientos desde afuera”, es necesario que para incorporar la nueva información, puedan relacionarla con la vieja que ya poseen y así convertirla en algo nuevo y propio.²¹

Es decir, se torna necesario trabajar desde el constructivismo, tendiendo a que los alumnos integren el saber que ya tenían con lo nuevo y así cobra protagonismo el sujeto que adquiere el conocimiento y no el contenido en sí mismo. Esto está íntimamente relacionado con la clase magistral ya que en ella no se hace más que repetir conceptos pasando de la cabeza del profesor directamente a los apuntes del alumno, lo que consagra al profesor como un repasador y al alumno le fija como objetivo la memoria y reproducción.²²

Una vez que logramos que haya una comprensión genuina, no hace falta esfuerzo para retener lo que se ha aprendido ya que se encuentra efectivamente aprendido.

Es importante que los alumnos puedan incorporar la información pero esto no se realiza directamente, sino que las clases son aquellos espacios en los que los conceptos explicados en los libros y por el docente son reelaborados por los estudiantes y trabajados en conjunto para lograr una comprensión acabada.

Sin embargo, para adquirir conocimiento, es necesario que el alumno se encuentre motivado a hacerlo toda vez que éste no es mera información sino una actividad, un “estado del entendimiento” construido activamente por el sujeto que conoce, sobre la base de anteriores conocimientos y con la mediación de categorías lingüísticas, culturales y sociales, es decir que “el docente es un efectivo coordinador y colaborador en el proceso de conocimiento del estudiante”.²³ “El maestro estimula, propone, diseña y ejecuta dispositivos, pero a ciencia cierta, el único que puede aprender es el estudiante y es por ello que se requiere una actitud abierta amén de la propuesta pedagógica que se haga”.²⁴

Dicho esto, queda claro que la clase magistral no siempre es el mejor método de

²¹ CARLINO, P., “Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria”, en *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

²² DA CUNHA, M.I., op. cit.

²³ GRIJALVA, A., ob. cit. 454

²⁴ FLEITAS, A., *Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes*, Buenos Aires, Astrea, 1996.

enseñanza, ya que fomenta la pasividad en los alumnos y hace que éstos no elaboren los conocimientos ni internalicen lo que están oyendo ya que puede ocurrir que se pierdan parte del relato o bien que lo interpreten de un modo incorrecto. Pero, al mismo tiempo, deja a los profesores seguros en su rol ya que éstos dominan la clase y poseen todas las respuestas. Es necesario, entonces, deshacerse de la concepción de que dar clase quiere decir “narrar”, para poder vislumbrar otras formas de hacerlo.

En la actualidad, con el advenimiento de nuevas formas de enseñanza, se deja fuera de las aulas universitarias el memorismo mecánico y el autoritarismo docente. No debería haber universidades en donde sólo se produzcan repeticiones de repeticiones, esto es: profesores que repiten textos, alumnos que repiten lo que dicen o escriben los profesores y evaluaciones de esta capacidad de repetición mediante exámenes. Este tipo de proceso no produce conocimiento sino transmisión temporal de información, que muchas veces resulta inútil e incomprensible. Además de que luego no se la puede relacionar con los problemas que se suscitan en la práctica profesional, siendo ésta la principal falencia de nuestros graduados. “El verdadero objetivo pedagógico es formar profesionales que puedan hallar soluciones serias a los problemas de la sociedad en la que viven, pudiendo, como sostiene Jaramillo, rechazar, aplicar críticamente o crear nuevas teorías para resolver problemas concretos”.²⁵

Es por ello que considero que debe modificarse el punto de partida. Con esto quiero decir que la enseñanza está construida sobre una concepción del conocimiento como producto, en donde el profesor que actúa “seguro” puede dar respuesta a las preguntas que puedan suscitarse sin sorpresas ni errores, en cambio, lo que se requiere es que la base sea la duda que subyace a la investigación. Con ella [la duda], el error y la incertidumbre son los que ensalzan el camino de la investigación, no habiendo certezas permanentes como ocurre con la enseñanza hoy día. Es más, la repetición es castigada porque el pensamiento divergente es el que cualifica y enriquece los procesos de trabajo y emancipación.

Para quien concibe la enseñanza con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Sin embargo, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, “tener un problema” es algo que uno querría evitar, y si ya lo tiene, deseará solucionarlo lo antes posible. Es menester que ambas cosas puedan trabajarse en forma conjunta y para ello, es necesario revertir la lógica de la enseñanza tradicional e intentar formularla con base en la lógica de la investigación que parte de la duda epistemológica para el aprendizaje. Pero, para que esto sea posible, y que los currículos se funden en la duda, como punto de partida hace falta alterarlo, y eso es mucho más complejo toda vez que tiene origen en la concepción del conocimiento que preside la organización de los contenidos y es una cuestión política que difícilmente puedan cambiar los profesores. Sin embargo, desde el ámbito de la clase, pueden empezar a utilizar otros métodos de enseñanza para

²⁵ JARAMILLO M., En Grijalva, A., op. cit. p. 454

educar, para la autonomía y la independencia intelectual y social. Podemos mencionar entre ellos:

- a) Role playing;
- b) método de casos;
- c) literatura, cine y teatro;
- d) ejercicios de integración y creatividad.

Cualquiera de estos métodos requerirá de una buena preparación por parte de los docentes.²⁶

3.- La necesidad de la formación docente de los formadores:

El paso por la carrera docente es muchas veces considerado como algo de poca importancia ya que existe la creencia de que quien sabe la disciplina puede enseñarla y de que quien quiere aprenderla puede hacerlo pese a sus maestros, es necesario poner de manifiesto que el paso por ella es trascendente ya que nos permite replantearnos el modo en el que habremos de enfrentarnos al aula permitiéndonos intentar llevar a la práctica distintos métodos de enseñanza que, probablemente, no se nos hubieran ocurrido. Dado que los profesores tendemos a repetir aquellos métodos que vivimos como alumnos, es necesario atravesar la carrera docente para romper con eso y así idear nuevas formas de transmisión del conocimiento. “Es un problema que resulte escaso el interés del abogado/profesor en relación con la formación que se requiere para transmitir y compartir ese conocimiento que ha adquirido con su alumnado”.²⁷

Creemos que para mejorar efectivamente la calidad de la educación, la formación pedagógica debe ser incluida como componente fundamental de la capacitación y perfeccionamiento docente. El rol pedagógico del docente universitario es fundamental para que los educandos pasen de la asimilación o uso puramente instrumental de información y habilidades a verdaderos procesos de desarrollo del conocimiento que formen profesionales eficientes, éticos y socialmente responsables. Y así, poder responder a las necesidades del mercado pero sin transformar a la universidad en una empresa más que preste servicios a la sociedad capitalista y sin que se transforme en una “fábrica de títulos”.

A su vez, lograr un desempeño adecuado del docente universitario en la transmisión del conocimiento hacia los alumnos garantiza la calidad de la enseñanza en sus aulas, elevando la excelencia académica en la universidad.

Es necesario que los abogados se capaciten para dictar clases y que vayan renovando las técnicas de enseñanza, para ello es menester que se dediquen a planificar la

²⁶ SEDA, J. A., Cambio docente: un enfoque situado [en línea] <http://www.sasju.org.ar/encuentros/vii/sasju2006/.../comision_8_15.pdf> [consulta: 10 de noviembre de 2012].

²⁷ IMBERNÓN, F., Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI, Buenos Aires, Eduntref, 2009

enseñanza aunque una planificación no signifique una aplicación directa de lo previamente planeado ya que la situación de enseñanza suele ser mucho más compleja que la de la etapa de planificación, toda vez que el razonamiento que se hace al momento de planificar suele estar sujeto a circunstancias harto distintas de las condiciones en las que enseñamos.

Ello así, puesto que el aprendizaje del saber formalizado no transcurre en forma espontánea, sino que es materia de cálculo y planeamiento y, por ende, enseñar se transforma en tarea de especialistas-profesionales cuya labor es el saber enseñar, esto es: la pedagogía.²⁸

Además, consideramos relevante que, amén de la capacitación pedagógica, debe agregarse la actualización en la disciplina específica del docente y la permanente articulación entre su trabajo y los planes académicos generales. Ello así, por cuanto las “prácticas de enseñanza y aprendizaje son a menudo rutinarias y memorísticas. Al carecer de información actualizada, docentes y estudiantes repiten conocimientos técnicos obsoletos y gran parte de la información que aprehenden los estudiantes tiene poco contacto con la realidad”.²⁹

4.- Conclusión:

Toda vez que en la mayoría de Facultades de Derecho en suramérica las clases son en su mayoría magistrales, y habiendo sostenido que éste no es el mejor método –aunque el método dependerá de la naturaleza del contenido–, se torna necesario intentar modificarlo ya que el conocimiento no se adquiere por repetición, sino que requiere una internalización que permita transformarlo en algo propio. Esta tarea es ardua porque para aprender se necesita interés de los alumnos, y por ello hay que motivarlos; los alumnos deben sentir entusiasmo por aquello que están aprendiendo para que, efectivamente, lo hagan, convirtiendo a la motivación en el principal prerequisite para el logro del aprendizaje, y para la enseñanza exitosa.³⁰ Aquí, nos encontramos con el escollo de que los alumnos están acostumbrados a cursos en los que estudiando la doctrina de la cátedra y repitiéndola adecuadamente, aprueban la materia. Es por ello que se sienten desconcertados cuando tienen que resolver un caso utilizando el material teórico pero agregando su propio razonamiento. Sin embargo, en la medida en que los alumnos lo hagan, irán tomando confianza y superarán esa traba.³¹

Si bien consideramos que es necesario un cambio en los métodos de enseñanza, creemos que también la formación docente del formador es vital toda vez que cualquier

²⁸ VERNENGO, A. y M. RAMALLO, “Una propuesta de formación a la docencia universitaria”, en Revista Iberoamericana de Educación, año 2009, nro. 51/1.

²⁹ Consejo Ecuatoriano de Universidades y Escuelas Politécnicas, 1994, citado en Grijalva, A., op. cit.

³⁰ MASTACHE, A., El desplazamiento del saber más allá de la intencionalidad de la docente, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

³¹ FLEITAS, A., Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes, Buenos Aires, Astrea, 1996.

método o técnica pedagógica requiere ser usada efectivamente para ser fructífera. Es posible que una exposición magistral bien lograda sea el mejor recurso antes que seminarios o trabajos en grupo cuando son organizados en forma desastrosa. Es decir que los métodos no aseguran nada si no se los usa adecuada o creativamente.

Como sostuvimos al inicio de este trabajo, si enseñar es una pasión, una virtud, casi una actitud, cuyo único sentido es el aprendizaje del otro, es necesario que, como sostiene Finkel, haya “buena docencia”, entendiéndose por tal a aquella que crea circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas, concibiéndola en términos de aprendizaje ya que aprender es el objetivo, y enseñar es un medio para alcanzar ese fin. No necesariamente existe un solo método como dar clases narrando sino que, como vimos a lo largo del presente ensayo, existen otros modos de “dar clase, incluso con la boca cerrada”.³² Es importante la participación activa de los estudiantes en todas las instancias, sea a través de trabajos prácticos, donde los alumnos tengan que manejar información tomada de la realidad relacionándola con la teoría que tengan disponible, bien a través de la lectura sistemática de distinta bibliografía, promoviendo la discusión para exceder el sentido común,³³ métodos de casos, simulaciones, juegos de rol, discusiones grupales, análisis de documentos, análisis de situaciones, etc.

No puede sostenerse un modelo pedagógico de actividad unidireccional con énfasis ni en el alumno ni en el profesor.

Consideramos de gran importancia que los profesores hagan una reflexión rigurosa sobre sus prácticas en el afán de evitar repetir los mismos rituales pedagógicos que vivieron cuando fueron alumnos.

Si lo que queremos es que los alumnos sean autónomos e independientes, es necesario que se sustituya la respuesta acabada a todas las preguntas de los alumnos, por la capacidad de reconstruir con ellos el conocimiento, dejando de lado la clase magistral por otro tipo de método, para lo cual es menester que los docentes estén formados porque cualquier método puede ser desastroso si no se lo utiliza con conciencia, esto quiere decir que es necesario preparar previamente con la cátedra los objetivos didácticos, las consignas de trabajo, preguntas críticas y sistemas de evaluación para lograr una implementación metódica, y no una utilización improvisada de la técnica.³⁴

Todo ello con la intención de que los futuros abogados puedan relacionar la teoría aprendida en la universidad con las situaciones que se les planteen en la realidad laboral con solvencia y criterio jurídico, debemos enseñarle a nuestros alumnos a aprender, a pensar y a actuar y no a repetir doctrina y jurisprudencia.

³² FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, cap. I, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2000.

³³ UMPIÉRREZ, A., *La formación de docentes: desnaturalizar las prácticas educativas para promover prácticas transformativas*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

³⁴ Campari., S., *op. cit.*

Si queremos una universidad que mire hacia el futuro y con una nueva forma de enseñar, es menester una formación tanto inicial como permanente por parte de los docentes universitarios, es necesario, pues, formar a los formadores. Se torna imprescindible que el profesor universitario adquiera las competencias pedagógicas necesarias para poder establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente formativo.

5.- Bibliografía:

ABAL DE HEVIA, I. y M. E. DONATO, Acciones para el mejoramiento de la docencia universitaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA [en línea] <http://www.rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/.../ABAL.pdf> [consulta: 12 de noviembre de 2012].

CAMILLONI, A., La formación docente como política pública: consideraciones y debates

[en línea] <http://www.fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43> [consulta: 12 de noviembre de 2012].

CAMPARI, S., “Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI”, en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 3, nro. 5.

CARDINAUX, N. y M. GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 1, nro. 2.

CARLINO, P., “Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria”, en Escribir, leer y aprender en la universidad, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

DA CUNHA, M. I., “Aula universitaria: innovación e investigación”, en Universidad Futurante, Buenos Aires, FF y L, UBA, 1998.

FERRÉ, N., “Reflexiones sobre pedagogía universitaria: problemas y perspectivas. Documento para el debate”, en II Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de San Martín, 2007.

FINKEL, D., Dar clase con la boca cerrada, cap. I, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2000.

FLEITAS, A., Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes, Buenos Aires, Astrea, 1996.

GÓMEZ CAMPO, V. y E. TENTI FANFANI, Universidad y profesiones, caps. I y II, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

GORDILLO, A., El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer, Buenos Aires, Civitas, 1988.

GRIJALVA, A., “Reflexiones sobre pedagogía universitaria”, en Bulletin de l’Institut français d’études andines, año 1999, nro. 28 (3), pp. 451-460.

IMBERNÓN, F., Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI, Buenos Aires, Eduntref, 2009

LITWIN, E., Primer Congreso Argentino de Pedagogía Universitaria, 2009.

MASTACHE, A., El desplazamiento del saber más allá de la intencionalidad de la

docente, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA.

Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2007.

MOLLIS, M., “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”, en Universidad e investigación científica, Clacso Libros, 2006.

“Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior”, en Revista del IICE, año XVI, nro. 26.

Plan de estudios de la carrera de Abogacía-Facultad de Derecho [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar>> [consulta: 10 de noviembre de 2012].

SEDA, J. A., Cambio docente: un enfoque situado [en línea] <http://www.sasju.org.ar/encuentros/vii/sasju2006/.../comision_8_15.pdf> [consulta: 10 de noviembre de 2012].

UMPIÉRREZ, A., La formación de docentes: desnaturalizar las prácticas educativas para promover prácticas transformativas, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

VERNENGO, A. y M. RAMALLO, “Una propuesta de formación a la docencia universitaria”, en Revista Iberoamericana de Educación, año 2009, nro. 51/1.