

**Del cambio epistemológico
al cambio de prácticas: la
implementación de clínicas
jurídicas desde una perspectiva
constructivista en Argentina**

**From the Epistemological
change to the change of
practices: the implementation
of legal clinics from a
constructivist approach in
Argentina**

Ruiz, H.E.

Universidad Nacional del Nordeste
(Argentina)

Ruiz, H.E.

Universidad Nacional del Nordeste
(Argentina)

Resumen

Las Facultades de Derecho, como instituciones formadoras de profesionales de central importancia en la vida de una sociedad, deben dar relevancia no solo formal sino real a aquellos métodos de enseñanza que propicien un tipo de aprendizaje profundo, movilizador, que permita la aprensión de valores como la justicia, equidad, igualdad y democracia. Para ello, es necesario modificar la organización tradicional curricular que, sustentada en la concepción epistemológica y didáctico-pedagógica tradicional, es caracterizada por la distribución del conocimiento de lo general hacia lo particular, de lo básico

Abstract

Law schools as professional training institutions of central importance in the life of a society, must give not just a formal relevance but real importance to teaching methods that promote a type of deep and motivating learning, allowing to the students the apprehension of values of justice, equity, equality and democracy. This paper discuss the need for a change in the epistemological perspective: a shift from a positivist view towards a constructivist approach of learning as a way to deal with the serious training deficiencies detected.

It is necessary to modify the traditional curricular organization, based on the

hacia lo profesionalizante, de lo teórico a lo práctico, produciendo una falta de conexión y de relación entre los conocimientos impartidos.

Pero no basta con alterar el currículum insertando materias o alterando el orden de los contenidos, es necesario modificar la concepción de conocimiento que preside la organización de los mismos, así como las prácticas docentes. Este trabajo propone como alternativa un *cambio de perspectiva epistemológica*: un giro desde una visión positivista hacia una *visión constructivista del aprendizaje*, como modo de superar las serias deficiencias de formación que se constatan.

En este sentido, el *aprendizaje situado en contextos reales*, permite la aprehensión de un tipo de *conocimiento significativo*, que desarrollado a través de la *extensión* –particularmente las *clínicas jurídicas*– puede ser la solución. En este trabajo se sostiene que la enseñanza debe tener como origen las prácticas sociales y a partir de ellas trabajar para la producción de conocimientos, logrando de este modo una verdadera integración de las tres funciones atribuidas a las Universidades Modernas: Docencia-Investigación-Extensión.

Palabras clave: Cambio epistemológico, enfoque constructivista, extensionismo, servicio social, clínicas jurídicas, cognición situada, facultad de derecho.

epistemological and traditional concept of teaching, resulting in a lack of connection as well as no relationship between the knowledge imparted.

But it is not enough altering the curriculum subjects or the order of the contents, it is necessary to modify the conception of knowledge which presides over the organization of content and teaching practices. In this sense, the real learning contexts developed by community services as an university activity –particularly through legal clinics– allows apprehension of a sort of meaningful knowledge, possibly would be the solution. Because we support the idea that the learnings should be operated from the social practices, to the production of knowledge, which helps to achieve a true integration of the three functions ascribed to Modern Universities: Teaching-Research-Extension.

Key words: Epistemological change, constructivist approach, service learning, legal clinics, situated cognition, meaningful learning, law school.

Introducción

Las facultades de Derecho forman profesionales que ocupan cargos y funciones de la más variada índole, muchas de ellas de gran importancia en la vida política e institucional de sus ciudades o países. En efecto, la abogacía es una de las profesiones con mayor trascendencia e impacto en la vida social, política e institucional de un país, no solo porque muchos abogados eventualmente terminan ocupando cargos centrales de poder en la estructura burocrática administrativa de un Estado, o porque el Derecho resulte un instrumento fundamental en la búsqueda de solución de conflictos sociales – ambas funciones muy valiosas–, sino por los elevados valores que busca hacer prevalecer el

derecho, valores directamente relacionados con la búsqueda de la justicia, la igualdad, la equidad y la democracia.

Así, la importancia de esta actividad profesional no se reduce a la de alcanzar la sentencia que repara con “justicia” un conflicto de intereses, sino que el operador del derecho – en donde desempeñe sus funciones- debería buscar y actuar en pos del mayor acercamiento posible de su realidad a aquellos valores.

En consecuencia, entendemos que las Facultades de Derecho, como instituciones formadoras de profesionales de central importancia en la vida de una sociedad, deben dar relevancia no sólo formal sino real a todos aquellos métodos de enseñanza que propicien un tipo de aprendizaje profundo, movilizador, que permita la aprehensión de aquellos valores esenciales antes enunciados. En este sentido, el rol importante que desarrollan las Facultades de Derecho y las Universidades en general en la contribución a la formación del estudiante en estas competencias, no se encuentra en dudas¹.

Adicionalmente y en el mismo sentido, resulta esclarecedor lo expresado por Zabalza (2002:22) respecto a los fines de las Universidades Modernas afirmando “que no se contenten con transmitir la ciencia sino que deben crearla [...], que den un sentido práctico y profesionalizador a la formación que ofrecen y que hagan todo esto sin cerrarse sobre sí mismas sino en contacto con el entorno social [...] en cuya mejora deben colaborar”. En el mismo sentido, Barnett (1994:3, citado en Zabalza, 2002:27) afirma que se ha producido un cambio radical en la relación universidad-sociedad, que ha consistido en que “las Universidades han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social para sumirse plenamente en la dinámica central de la sociedad y participar de sus planteamientos. De ser un bien cultural, la Universidad pasa a ser un bien económico. De ser algo reservado a unos pocos privilegiados, pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora de los individuos, pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad.”

¹ En este sentido, Rosales Ibarra, G. “[...] estas materias [de formación ciudadana] contribuyen a fracturar las limitaciones que tiene la especialización estrecha, como es una formación que sólo posibilita capacitar al profesionista como abogado, no como individuo y sujeto social [...]” (2010) *La formación ética de los estudiantes de licenciatura en derecho de la UNAM*. Revista Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, N° 59, diciembre, México, pp. 53-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34015675007.pdf>. También al respecto, aunque en un sentido más general, resulta interesante [...] “Un estudio de la relación entre la educación y las actitudes democráticas sobre la base de una encuesta transversal nacional de 48 sociedades, entre ellas Chile, Costa Rica y México, encontró que los individuos más educados eran más propensos a apoyar la democracia” (Moreno, 2001), *Democracy and Mass Belief Systems*. Latin America in Roderick Ai Camp (Ed). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 27-50, p.35, citado en Reimers F. (2002). *The Politics of Educational Inequality: The Struggle for Educational Opportunity in Latin America*, 02/03-2. The David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS), Harvard University. Working Papers on Latin America. Recuperado de: <http://dev.drclas.harvard.edu/files/reimers0203.pdf>. Vease también: Molina Contreras, D. L. (2009) Repensar el Perfil del Abogado en un Nuevo Modelo de Estado Social de Derecho y de Justicia. *REMO Revista Mejicana de Orientación Educativa*, 6 (16), recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a03.pdf>

Sin embargo, si bien es cierto que los perfiles concretos que los abogados adquieren hoy en día aseguran sin duda algún grado de competencia técnica, no podemos decir lo mismo de su formación en valores y ética².

Se puede atribuir -aunque sea en parte- *la disociación y alejamiento entre perfiles profesionales deseados y formación efectiva y real de los egresados*³, a ciertos caracteres institucionales y curriculares tradicionales de las Carreras de Derecho, ya que ciertamente creemos que éstos no favorecen un tipo de formación que prepare al futuro profesional en competencias más allá de las estrictamente técnico-profesionales legales.

En efecto, en términos generales, como se desarrollará en los apartados siguientes, se observa desde un punto de vista institucional, *un escaso desarrollo de la relación entre las Facultades de Derecho, y el “medio”, es decir, la sociedad donde se encuentra inserta*. Este fenómeno de carácter institucional, a su vez, suele convivir con uno interno de la unidad académica, de carácter áulico, que agrava aquella situación: *el tipo de información que se imparte* (qué contenidos curriculares) *y al modo en que se lo imparte* (qué prácticas pedagógicas predominan).

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo proponer *un cambio epistemológico*, un giro hacia una *visión constructivista del aprendizaje*. Consideramos que es el constructivismo la perspectiva que se puede adoptar para interpretar el proceso de aprendizaje y los modos de apropiación del conocimiento, y a partir de ello, trabajar en métodos que lo favorezcan, es decir, en la adopción de prácticas áulicas y modos de aprendizaje que permitan en el estudiante un tipo de *aprendizaje significativo, contextualizado, crítico y comprometido con el mejoramiento del medio social en el que vive*.

En este sentido, se sostiene que el *aprendizaje situado* es un camino para lograr con éxito el cambio propuesto, y específicamente en las Carreras de Derecho, mediante la adopción de *clínicas jurídicas* como modo de poner en práctica actividades académicas de tipo *extensionista* de contenido socialmente útil.

En la conciencia de que el conocimiento mejor asimilado, es el que el mismo alumno construye desde su particular experiencia y vinculación con el fenómeno que estudia.

² Existen muchos trabajos que cuestionan y analizan la situación, entre ellos cabe resaltar: Kennedy, D. (2004) La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3, 117-147; Bocanegra Acosta, E. (2012) La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. *Revista Republicana*, 12, 323-347; Recuperado de: <http://revista.urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2012/07/La-ense%C3%B1anza-del-derecho-y-la-formacion-de-los-abogados.pdf>. Cardinaux, N. y Clérico, L. (2005) *La formación docente universitaria y su relación con los modelos de formación de abogados*. De cursos y de formaciones docentes. Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho-UBA, Buenos Aires; Madrazo Lajous, A. (2006) ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 7, 167-247.

³ Es decir, existe una disociación entre los perfiles de profesional propuestos formalmente en los planes de estudio y el contenido y organización concreta de las materias a lo largo de la carrera.

Estado del arte

Existen de estudios en Argentina y Latinoamérica que describen, fundamentan la necesidad y/o realizan propuestas sobre modificaciones sustanciales tanto en los currículos como en las prácticas docentes en las Facultades de Derecho basadas en los más variados argumentos (Pires Pinto Sica *et al.*, 2012; Fiss, 2012; Kennedy, 2004, 2012; Garin, 2014; Torres Manrique, 2011; González *et al.*, 2010; Orlor, 2012; entre otros); así como estudios sobre modificación de prácticas áulicas o la aplicación de estrategias innovadoras en materias específicas (Curá, 2013; Pinto, 2010; Tanzi, 2011; Sanguinetti Raymond, 2012; entre otros). También existen trabajos específicamente direccionados a la introducción de las clínicas jurídicas como herramientas de aprendizaje del derecho y de cómo implementarlas con éxito (Morales Cruz, 2013; Wierzba *et al.*, 2011; Torres Villarreal, 2013; entre otros). Asimismo, se han realizado eventos académicos recientemente donde se plantea la necesidad de inclusión curricular de actividades de extensión y específicamente de clínicas jurídicas y se están formando diversas redes institucionales para transmitir experiencias de la actividad en clínicas legales y en actividades de extensión⁴.

Si bien se parte como antecedente de dichos planteos, el presente trabajo pretende realizar un análisis y una propuesta más integral, donde se piensa a las clínicas jurídicas (y la actividad de extensión en general) como una herramienta de implementación de un cambio global en la manera de concebir el aprendizaje y las estrategias de enseñanza en las Facultades de Derecho en Argentina, insertándolas en esta propuesta con una función instrumental para el logro de un cambio epistemológico en la concepción del proceso enseñanza aprendizaje.

Metodología

En el presente trabajo se realiza una investigación de tipo deductiva, descriptiva, cualitativa y trasversal. Se centra en el desarrollo de tres núcleos: 1.) análisis y breve descripción de los caracteres centrales de los planes de estudio de la carrera de derecho de las principales universidades públicas de Argentina; 2.) breve descripción de los marcos teóricos propuestos para el cambio (constructivismo y aprendizaje significativo), y 3.) breve descripción del estado actual y justificación de las herramientas para implementar dichos marcos teóricos (aprendizaje situado a través de actividades de Extensión en Clínicas Jurídicas).

El presente trabajo comienza en el punto 1 realizando una breve referencia y caracterización de los planes de estudios de derecho en Argentina en base a los tipos de formación propuestos por Zabalza (2002), la estructuración de su contenido y el perfil de egresado deseado. Seguidamente, en el punto 2 se analiza las modificaciones epistemológicas y el análisis de las teorías del aprendizaje que mejor lo expresan y, finalmente, en el punto 3 se establecen y describen las estrategias y herramientas de enseñanza que creemos mejor promueven la propuesta epistemológica constructivista y la que consideramos su principal manifestación en derecho: las clínicas jurídicas dentro

⁴ Congreso Nacional de Extensionismo Universitario, que realizó recientemente su sexta edición en la ciudad de Rosario, Argentina. De nivel internacional: las Jornadas de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe “La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto”; Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria “Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social” entre otros.

del ámbito de las tareas de extensión universitaria y su estado actual en Argentina. El trabajo finaliza con algunas consideraciones que sintetizan los aportes realizados en los diferentes apartados.

Desarrollo

I. Situación Actual de los Planes de Estudios y Tipos de Enseñanza que promueve

I.a. El Perfil del Egresado en los Planes de Estudio Argentinos: lo “formalmente” deseado por la Institución

Según los tipos de formación del egresado para Zabalza (2002), la formación se integra con las siguientes dimensiones:

- nuevas posibilidades de desarrollo personal (crecimiento personal equilibrado),
- nuevos conocimientos (cultura básica general, académica y profesional)
- nuevas habilidades (mejoras en la capacidad de intervención),
- actitudes y valores,
- enriquecimiento experiencial (ampliar el repertorio de experiencias de los participantes).

Y plantea dilemas centrales como:

1. ¿Dónde situamos el norte orientador de la formación, dentro o fuera del sujeto que se forma? y
2. ¿debemos hacer foco en la especialización o en la formación de base?

Para responder el primer interrogante cita la posición de Volpi (citado en Zabalza, 2002), quien explica las características de un enfoque centrado en el exterior (*objetivo-institucional*). En él predomina la idea de socialización y la orientación hacia la inserción social o laboral de los sujetos. Sus condiciones básicas son: la institución como protagonista de la formación (agentes ajenos a los propios formados), programas de formación cerrados (con un conjunto prefijado de conocimientos y destrezas) y consolidación de una serie de valores a los que los sujetos deben adaptarse.

A la alternativa de formación más *centrada en el interior*, la denomina enfoque *subjetivo-innovador*, el cual se basa en la aceptación de la legitimidad de lo individual. Aquí, los sujetos se hacen protagonistas de la definición de su propio proyecto de vida y del itinerario formativo que lo hará posible, y tiene por función potenciar el desarrollo de capacidades, intereses y necesidades.

En general, se puede observar en los Planes de Estudio vigentes en las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas más grandes de Argentina, un altísimo número

de materias de cursado obligatorio, superando en la mayoría de los casos más del 80% del total de materias⁵, así como también se observan facultades argentinas con la totalidad de las materias de cursado obligatorio⁶. Podemos registrar como excepción al caso de la Facultad de Derecho de la UBA (Universidad de Buenos Aires), que parece ir más bien en el camino de lograr un plan de estudio centrado en las elecciones subjetivas de los estudiantes, quienes pueden luego de haber cursado unas pocas materias obligatorias, pueden empezar a optar por distintas orientaciones⁷.

Con un alto porcentaje de la carga horaria distribuida en materias de cursado obligatorio, los programas de estudios de la carrera de abogacía en las Universidades Argentinas –en general– toman partido claramente en este dilema adoptando una formación centrada en la institución.

Sobre la segunda pregunta que realiza el autor citado, señala que en los últimos años se advierte una progresiva tendencia a vincular la formación universitaria al ejercicio profesional y a las demandas del mercado, desequilibrando el dilema a favor de la especialización. La formación general y de base ha ido perdiendo credibilidad e imagen.

Pese a ello, el dilema subsiste y en palabras de Menze (1981:272, citado en Zabalza, 2002:50) “Un tiempo demasiado largo empleado en la formación generalista pone demasiado tarde al estudiante en contacto con las cuestiones que tienen gran importancia para su vida profesional. Pero también sucede a la inversa: una instrucción especializada demasiado temprana hace que se pierda la visión de conjunto e impide un trabajo creador, rico en inspiraciones [...]”

En las carreras de derecho en Argentina, la resolución de este segundo dilema todavía se aprecia con nitidez a favor de una formación general y en detrimento de una educación especializada⁸, en contraposición a lo que el autor sostiene. Esta composición del plan de estudios ciertamente es coherente con los campos profesionales para los que aspira a formar, los que son numerosos y diversos (abogados litigantes, asesores jurídicos privados, mediadores, peritos, gestores, interventores, gerentes, consultores legislativos, auditores, síndicos; asesores administrativos, funcionarios judiciales,

⁵ Este es el caso de los Planes de Estudio de las Facultades de Derecho de la Universidad Nacional de Tucumán con 35 obligatorias de un total de 42, de la Universidad Nacional del Litoral con 32 obligatorias de 36, de la Universidad Nacional de Rosario con 35 obligatorias de 37 materias; con una sola materia optativa encontramos los planes de estudios de Abogacía de la Universidad Nacional del Nordeste y de la Universidad Nacional de Cuyo. Datos obtenidos de las páginas web de las instituciones nombradas.

⁶ Es el caso de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de la Plata y de la Universidad Nacional de la Pampa. Datos obtenidos de las páginas web oficiales de las instituciones nombradas.

⁷ En la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), una vez aprobado el Ciclo Básico Común o CBC (no perteneciente a la carrera de derecho exclusivamente) se ingresa a un Ciclo Básico Profesional o CBP que posee 14 materias obligatorias, y a partir de su aprobación la carrera se divide en 7 orientaciones diferentes, que se hayan dentro del Ciclo Profesional Orientado o CPO, que tienen solo 5 materias obligatorias que son comunes a todas las orientaciones, por lo que tenemos un total de 22 materias obligatorias y 7 orientaciones entre las cuales se puede optar, en donde se organizan materias que brindan conocimientos teórico y prácticos especializados.

⁸ En la inmensa mayoría de los planes es estudios analizados y nombrados en las notas 4 y 5 anteriores, exceptuando el caso de la UBA, se observan gran cantidad de materias de formación generalista en los primeros tres años de la carrera. Sin embargo existe una clara tendencia a la especialización, mediante el acortamiento de los cursados de las materias generalistas y la introducción de materias de duración corta y especializada, a costa de importantes recortes y/o supresiones en ciclos destinados a la formación general del alumnado. En este sentido han sido realizadas las últimas reformas a los planes de estudio en Argentina, no solo en la carrera de Derecho.

miembros de organismos de control, inspectores administrativos, entre otros), y para lo cual es necesaria una formación esencialmente generalista.

Finalmente, que en atención a lo analizado, las carreras derecho poseen *formalmente* inclinación hacia una formación de carácter generalista, de corte humanista, fundada en contenidos de las ciencias sociales, con el objeto de que el egresado disponga de instrumentos para comprender el contexto que lo rodea, y una formación en valores que afiancen su compromiso con la ética, el derecho, la solidaridad social y la responsabilidad en el sostenimiento de las instituciones republicanas y democráticas.

Lo anterior se verifica de los enunciados de “incumbencias profesionales” como del “perfil de egresado deseado” de los planes de estudio de la carrera de Derecho. No es poco común encontrar frases referidas a las aptitudes que se pretende que egrese un estudiante como las siguientes: “con capacidad de resolver problemas jurídicos complejos”, “capaz de obtener soluciones creativas”, “con capacidad crítica del derecho”, “capaz de comprender de sus responsabilidades políticas, sociales, éticas y jurídicas”, “incentivar las inquietudes de investigación científica”, “con capacidad de identificar críticamente los problemas de la sociedad en la que vive⁹.”

A pesar de ello, en la práctica, no hay materias en los planes de estudios ni oferta extracurricular de cursos que sean directamente funcionales a los objetivos enumerados de alto contenido ético y de vinculación con el medio, a pesar de que son estos a los que se les otorga mayor protagonismo¹⁰.

1.b. La concreción de las aspiraciones: la Relación Teoría-Práctica presente en los planes de Estudios

Expresa Da Cunha (1999) que en los cursos universitarios hay un gran distanciamiento entre la teoría y la práctica. Según este autor, uno de los motivos se encuentra en el paradigma positivista de la ciencia que construyó la visión de que la teoría puede ser encajada totalmente en la práctica. La teoría siempre precede a la práctica y por ello los currículos comienzan de lo básico hacia lo profesionalizante, con la práctica al final de los cursos o de las carreras, y con la función principal de verificación de las teorías aprendidas antes. En realidad –asevera Da Cunha– la relación teoría práctica no es lineal sino dialéctica, y la visión lineal que propone la perspectiva tradicional dificulta el aprendizaje.

Efectivamente, se constata al principio de los planes de estudio de la carrera de abogacía la disposición de las asignaturas teóricas y sólo al final (o ya avanzado el mismo) las materias de contenido práctico¹¹, con lo que lo observado por Da Cunha

⁹ Este tipo de descripciones se encuentran presentes en todas las páginas institucionales de las Universidades antes nombradas, en el apartado de “perfil de egresado” o “incumbencias”, o incluso al inicio de los Planes de Estudio.

¹⁰ Esto ha sido verificado en mayor o menor medida en la mayoría de las Universidades nombradas, donde se cuentan con una o dos materias prácticas, que generalmente no incluyen curricularmente espacios de participación de los alumnos en escenarios reales (es el caso, por ejemplo de la Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de la Plata). En cambio, en alguna medida incluyen escenarios reales con una o dos materias solo al final de la carrera: La universidad Nacional del Litoral con taller de práctica profesional final en organismos o instituciones públicas, La Universidad Nacional de Rosario con dos materias, incluyendo prácticas en consultorios jurídicos y en el Instituto de Minoridad y Familia de, la Universidad Nacional de Córdoba que prevé la realización de pasantías en sus materias de Practica Profesional, entre otras.

¹¹ Ha sido verificado en la totalidad de las Universidades analizadas (nombradas en los puntos 4, 5 y 6).

coincide plenamente con lo que sucede generalmente en la carrera de Derecho en las Universidades Argentinas, y todas sus críticas le son, en términos generales, aplicables.

Particularmente los currículos de abogacía estudiados, cuentan con materias relacionadas directamente con la práctica profesional. En efecto, aquellas materias donde se estudien “Procedimiento” Civil, Penal, Administrativo, etc., así como los diversos Seminarios Especializados, presentes en todos los planes de estudio de las carreras de Abogacía, tienen por objeto el estudio de cuestiones de corte práctico vinculados a las diferentes ramas del derecho. En la práctica, también es común algún abordaje de carácter práctico en materias teóricas, aunque esto último queda más bien a criterio del docente a cargo del curso. Sin embargo esto no implica que el alumno tenga contacto con escenarios reales de ejercicio profesional¹².

Asimismo y en cuanto a la *estructuración del contenido*, podemos señalar que la carrera de abogacía organiza su currículo en todos los casos observados a través de materias. Ello se debe a que esta institución recurre a una estructuración por asignatura por tradición y no por una ponderación de las implicaciones pedagógicas que de ellas se derivan (Díaz Barriga, 1990). En general esto sucede por una fuerte tradición de los Profesores que poseen práctica especializada en distintas ramas del derecho que responden a una cátedra en particular y a su vez van formando pupilos dentro del claustro de profesores, todo lo cual -en cierta manera- facilita una cierta clase de planificación y enseñanza dentro de la facultad. Si bien la estructuración por materias ha sido criticada por cuanto constituye una forma particular de fragmentar la realidad (Díaz Barriga, 1990), otra visión de la enseñanza del derecho sostiene que la fragmentación por materias ayuda a entender mejor los diferentes aspectos y perspectivas del campo del derecho como disciplina social, posibilitando también de esta manera el mejor entendimiento de los distintos enfoques del derecho de acuerdo a la especialidad de la materia que se enseña.

Al respecto se observa que en los planes de estudios de derecho la mayoría de las materias se destinan a la transmisión de conocimientos, mientras que las materias relacionadas específicamente con la creación de conocimientos son escasas o inexistentes¹³. Asimismo, tampoco se constata una presencia significativa de materias, ni oferta extracurricular de cursos destinados a la vinculación con el medio, a pesar de

¹² Como explicamos extensamente en las notas anteriores.

¹³ Por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste existe la materia “Seminario de Investigación”, de importancia secundaria, donde los estudiantes aprenden sobre metodología de la investigación y presentan un trabajo final de investigación sobre un tema particular. Algunas materias teóricas exigen trabajos cortos de investigación sobre un tema particular durante su cursado. Sin embargo en ambos casos los requisitos de aprobación son mínimos. La Universidad de Tucumán solo tiene una materia al final de solo una de sus orientaciones, dedicada a “Métodos y Técnicas de la Investigación”, El plan de estudios de la Universidad Nacional de la Pampa posee el final de la carrera “Seminario de Aportaciones Teóricas Recientes” donde el alumno debe realizar un estudio profundo y con una metodología sobre un tema de investigación. La Universidad Nacional de la Plata exige un Trabajo de Investigación final (conocido como “Tesina”) para terminar la carrera (este requisito fue recientemente suprimido de muchas Universidades porque actuaba como “cuello de botella” en los egresos, afectando gravemente las estadísticas). No se encuentran materias directamente relacionadas con la investigación en los Planes de Estudio de la Universidad Nacional de Rosario, en la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Buenos Aires, sin bien tiene en el Ciclo Básico Común una materia llamada “Introducción al Pensamiento Científico”, que está destinada a la formación general mas que ha iniciar los estudiantes en practicas investigativas.

que institucionalmente se les ha comenzado a dar mayor preponderancia en los años recientes¹⁴.

En las descripciones anteriores es posible verificar que si bien existe formalmente el objetivo o aspiración institucional a lograr un egresado de derecho formado en valores y comprometido socialmente con el medio que lo rodea, en la estructuración del plan de estudios –vehículo de cumplimiento de esas aspiraciones– existe una importante carga teórica, pocas materias de aplicación práctica de contenidos y prácticamente ningún espacio curricular formal destinado crear lazos entre los sujetos en formación y el medio y realidad social que los rodea. Asimismo, no existen espacios que permitan relacionar e interconectar las asignaturas teóricas entre sí y entre éstas y las de contenido práctico, afianzando con todo ello una visión fragmentada, disociada y eminentemente teórica de los saberes impartidos.

2. El cambio de perspectiva epistemológica como punto de partida de la propuesta

Se comenzará haciendo en este apartado una breve referencia a la concepción epistemológica que proponemos para el cambio sugerido. Luego se desarrollarán algunas breves consideraciones de la teoría del aprendizaje que consideramos idónea para los cambios formativos necesarios, y finalmente se describirá la estrategia de aprendizaje que se propone como herramienta solución y algunas de sus expresiones instrumentales en Derecho: las clínicas jurídicas.

2.a. El constructivismo

El constructivismo es una teoría del conocimiento que surge a mediados del siglo XX de la mano de investigadores de disciplinas muy diversas; que ha tenido su impacto en la pedagogía, conformando una corriente de la didáctica que se ha elaborado en oposición al asociacionismo y mecanicismo de la psicología conductista.

Esta teoría sostiene que el individuo no es un mero producto del ambiente, ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre esos dos factores –externos e internos–; por ende, *el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del individuo*, que lleva a cabo con esquemas que ya posee, y en su relación con el medio que la rodea. Aquí, la formación de conceptos no se reduce a la acumulación de rasgos o atributos que los definen, sino que éstos, al formar parte de teorías o estructuras más amplias, cambian a través de procesos de reestructuración de esas estructuras. Se trata de un cambio cualitativo y no meramente cuantitativo (Alcalá, 2002).

En este marco, el aprendizaje surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de estructuras conceptuales previas que ya posee. Es decir, construye nuevos conocimientos desde los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este proceso de construcción, puede llevarse a cabo por descubrimiento o ser meramente receptivo.

¹⁴ Los incentivos para la investigación y para la extensión se encuentran en la órbita de la universidad y no a los niveles de la Facultad, con lo que no están presentes en el plan de estudios de abogacía, ni siquiera como materias o créditos no obligatorios a elección del cursante; sin perjuicio de ello, existen de esfuerzos aislados de docentes para el desarrollo de estas actividades con cierta frecuencia, constancia y programación en el tiempo.

Particularmente, la *concepción constructivista del aprendizaje escolar* se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

Esta concepción del aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales (Alcalá, 2002):

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Nadie puede sustituirle en esa tarea. Nos encontramos entonces, ante un “sujeto activo”.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de construcción a nivel social. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que ya están contruidos. Es decir que, interactúan con el medio, sus experiencias y conocimientos anteriores, significando y *resignificando* el mundo que los rodea, es decir, realizando una verdadera reconstrucción de la realidad en sus estructuras mentales
3. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a contenidos de aprendizaje preexistentes, condiciona el papel del facilitador (docente). Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Aprender un contenido –y los procesos de construcción de conocimientos involucrados– implica para este enfoque atribuirle un significado al mismo, construir una representación o un “modelo mental” del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de elaboración, en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones, hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el *conocimiento previo pertinente* que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje. El alumno trae consigo un bagaje de conceptos, representaciones y conocimientos, adquiridos de sus experiencias previas, los cuales utiliza para la interpretación y selección de información que considere importante, para organizarla y establecer relaciones entre ellas. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, será capaz de atribuirle significados, y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

Ahora bien, desde el enfoque constructivista –donde pueden ubicarse un número importante de teorías–, se tratarán aquí solo las teorías de Ausubel del *Aprendizaje Significativo*, que explica cómo se produce la adquisición de conocimientos, y la teoría del *Aprendizaje Situado* de Lev Vygotsky, que describe aquellas prácticas o condiciones óptimas que propician dicha aprehensión-construcción genuina de conocimiento.

2.b. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Esta teoría es considerada como una *teoría psicológica del aprendizaje* en el aula. Ausubel ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela (Rodríguez Palmero, 2004, 2008). Para Ausubel, el sujeto que aprende posee una estructura cognoscitiva que cambia o se reestructura en interacción con la nueva información (Alcalá, 2002). Pozo (1989, en Rodríguez Palmero, 2004) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una *teoría cognitiva de reestructuración*. Para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

Esta teoría sostiene que deben encontrarse presentes una serie de condiciones para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:

- *El contenido debe ser potencialmente significativo*, tanto desde el punto de vista de su estructura *interna* (llamada *significatividad lógica*), que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara, es decir, deben permitir una relación intencionada y sustancial con los conocimientos anteriores de los sujetos (Alcalá, 2002); como desde el punto de vista de la *posibilidad de asimilarlo* (la *significabilidad psicológica*), que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva de ideas inclusoras (Alcalá, 2003) en el alumno, es decir, de elementos pertinentes con las que pueda relacionar el material de aprendizaje.
- *El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente*, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales.

Estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los *alumnos* (el conocimiento previo), sino también al *contenido del aprendizaje* (su organización interna y su relevancia) y al *facilitador* - que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

El análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las “representaciones, concepciones, ideas previas, modelos mentales o ideas espontáneas” del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el facilitador va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez verdaderos y potentes.

Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el facilitador al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales.

El acto mismo de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento. La modificación de éstos últimos –producida por la realización de aprendizajes significativos– se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar nuevos aprendizajes.

El facilitador y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un “proceso de participación guiada”. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

Ahora, corresponde hablar de las *estrategias o prácticas* que promueven este tipo de aprendizaje descrito en los alumnos: las estrategias de aprendizaje situado y sus modalidades.

2.c. Lev Vygotsky y el Aprendizaje Situado

Como recuerda Díaz Barriga Arceo (2003), el paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias del enfoque constructivista antes descrito, y toma como punto de referencia entre otros, los desarrollos hechos por Lev Vygotsky, en oposición directa a la visión de las perspectivas de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas donde se asume, implícita o explícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en las que se aprende y se emplea.

Como señala Salomon (1993, en Litwin, 1997), los autores de la “agenda clásica” o *enfoque tradicional*¹⁵ consideraban que la cognición residía en el individuo, y dejaban de lado los contextos sociales y culturales implícitos en las situaciones y experiencias llevadas a cabo; siendo esto a causa de la separación que se hacía entre el “hacer” y el “conocer”, tratando al conocimiento como una sustancia integral autosuficiente, independientemente de las situaciones y contextos en los que se aprende. Las teorías de la educación que se construyen a partir de la concepción descrita se refieren a una inteligencia descontextualizada de los usos (Litwin, 1997).

Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado*, es decir que es parte de una actividad que se desarrolla en un contexto y en una cultura determinada y a la vez su producto, pero además, realizada en un momento histórico determinado. Aquí, los entornos y los contextos son estructuras mediadoras que “organizan” y “restringen” la actividad (Litwin, 1997). Dado que la cognición y el aprendizaje están situados, debería estudiarse el conocimiento en

¹⁵ En este enfoque la enseñanza se reducía a la transmisión de la cultura. De corte manifiestamente conservador, esta concepción del aprendizaje consideraba que enseñar consistía en transmitir las verdades conquistadas por nuestra cultura, en donde la veracidad y legitimidad de tales contenidos no se discuten. Así, el aprendizaje se produce según este enfoque por una recepción pasiva del alumno, suministrada principalmente por el docente y el libro de texto como recurso didáctico. Se reconocen en este enfoque la influencia de la teoría “mente depósito”; la estrategia de enseñanza predominante la clase magistral y la evaluación un proceso terminal de verificación de la cantidad de información memorizada por el alumno, que ayuda a clasificarlo (Alcalá, 2002). Su principal exponente fue, entre otras, Hilda Taba (1974).

las situaciones en las que se produce a través de la actividad (Brown *et al.*, 1989 en Litwin, 1997).

El paradigma de *la cognición situada* ha tenido sus implicancias a nivel de las prácticas áulicas y pedagógicas, surgiendo el concepto de *enseñanza situada*, donde se destaca la fundamental importancia de la actividad y del contexto para el aprendizaje, reconociendo que el proceso de aprendizaje es un proceso de enculturación por intermedio del cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales determinadas. En esta misma línea, se sostiene la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables¹⁶, y como consecuencia práctica de tal idea, se sostiene que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Desde este enfoque, se propugna una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas *definidas como practicas ordinarias de la cultura* (Brown Collins y Duguid, 1989, citado en Díaz Barriga Arceo, 2003). Aquí, “los estudiantes deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en los diferentes campos del conocimiento” (Hendricks, 2001 en Díaz Barriga Arceo, 2003:3)¹⁷. Paradójicamente, se intenta con frecuencia hacer un “símil” de las prácticas o actividades, sin embargo éstas no transcurren en contextos significativos, no se enfrentan a problemas ni situaciones reales, no se promueve la reflexión en la acción (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Desde esta perspectiva la unidad de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje en *frío*, sino la acción recíproca de ambos, es decir *la actividad de personas que interactúan en contextos reales determinados*, así, una situación educativa debiera entenderse como un sistema de actividad cuyos componentes a ponderar incluyen, según Engeström (1987, 1991; citado en Baquero, 2002:67):

- El sujeto que aprende
- Los instrumentos utilizados en la actividad, principalmente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en la cual la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.

¹⁶ Los teóricos de la cognición situada critican severamente a la manera en que las instituciones escolares desdoblan estas acciones, pretendiendo enseñarse contenidos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, ajenos a un análisis de relevancia social. Dicho de otro modo, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas de laboratorio, creadas, artificiales, en las que se manifiesta una ruptura entre el *saber qué (know what)* y el *saber cómo (know how)*; donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente, independiente de las situaciones de la vida real o a la cultura a la que pertenece. Según esta corrientes, este tipo de pensamiento se traduce en un aprendizaje poco significativo, carentes de significados, sentido y aplicabilidad y acarrea la grave consecuencia de la incapacidad de los alumnos para luego aplicar, transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga Arceo, 2003).

¹⁷ Cabe acotar además que, el conocimiento del experto en determinada rama del conocimiento, no sólo difiere del novato cuantitativamente, sino que también en términos cualitativos existe una importante diferencia, ya que el conocimiento de aquel es un conocimiento *profesional, dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico*. (Díaz Barriga Arceo, 2003).

Baquero dice que debe entenderse como un proceso “multidimensional de apropiación cultural”, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. (Baquero, 2002:72).

También es importante destacar, como lo hace Díaz Barriga Arceo, la gran potencialidad de esta estrategia para promocionar el aprendizaje significativo en contextos escolares. Si se logra un aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

En relación con lo anterior, resulta interesante un trabajo realizado por Derry, Levin y Schauble, citado en Díaz Barriga Arceo donde sostienen que la propensión y las capacidades para razonar [estadísticamente] pueden mejorar considerablemente a través de dos dimensiones: 1) *Relevancia Cultural*: es decir una instrucción que emplee elementos relevantes a la cultura a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes¹⁸; y una 2) *Actividad Social*: una participación tutelada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas. (Derry, Levin y Schauble, citado en Díaz Barriga Arceo, 2003:5) .

Los autores citados enumeran (según las diferentes combinaciones e intensidades en que se encuentran presentes una y otra dimensión), *seis enfoques instruccionales*, situando entre ellas al “aprendizaje *in situ*” como una de las prácticas que tiene mayor relevancia cultural y mayor actividad social.

“El *aprendizaje situado o in situ*, se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (*apprenticeship model*), el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza en la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales” (Díaz Barriga Arceo, 2003:7). En otras palabras, se enfoca en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

Este modelo no se contrapone sino que complementa las formas más tradicionales de enseñanza –clases magistrales, lecturas de textos, trabajos en grupo, resolución de casos, etc.–

Asimismo, el aprendizaje experiencial o situado como estrategia de enseñanza puede llevarse a cabo en diferentes modalidades, entre las que se destacan las prácticas *situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales* y *Aprendizaje en el servicio (service learning)*. Ambas son prácticas que pueden ser desarrolladas a través de una función-actividad que las Universidades han empezado a dar cierta relevancia: la actividad extensionista, sobre la que se hará referencia en el siguiente apartado.

Estas modalidades suelen ser complementadas con otras, como ser el trabajo en equipo o cooperativo, análisis de casos, método de proyectos, etc., así como también por las tradicionales estrategias de enseñanza, como clases magistrales, o clases participativas, etc. que aquí adquieren un papel complementario.

¹⁸ Sin dudas estos conceptos se relacionan con lógica y psicológica que analizamos en el apartado anterior.

Las dos estrategias señaladas (prácticas situadas y aprendizaje en el servicio) son las que “John Dewey (1937, 1998) engloba bajo la denominación ‘aprendizaje experiencial’, es decir, aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de los valores y las cuestiones éticas” (Díaz Barriga Arceo, 2003:8).

Específicamente, *el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad (Service Learning* en inglés), es un método por el cual (Díaz Barriga Arceo, 2003:10):

- Los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan en colaboración entre la escuela y la comunidad.
- Integrado dentro del currículo académico de los estudiantes y proporciona al alumno un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que éste hace y observa durante la actividad de servicio.
- Proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas recientemente en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades.
- Fortalece las enseñanzas de la escuela extendiendo el aprendizaje del alumno más allá del aula, hacia la comunidad y ayuda a fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás.
- Entre sus principales implicaciones se destaca que el aprendizaje orientado al servicio puede influir en el sentido de identidad y de justicia social de los adolescentes y jóvenes.

En coincidencia con Díaz Barriga Arceo (2003), creemos que este tipo de actividades representa la oportunidad de reorientar la cultura contemporánea hacia el valor de ayudar a los demás y de asumir nuestra responsabilidad social. La actividad de servicio será significativa si se enfrentan necesidades y retos de la vida real y se cuestionan juicios preconcebidos. En este modelo se enfatiza la ayuda a los otros, no como caridad o lástima sino con *responsabilidad social relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica*. Las actividades en la comunidad se realizan con un claro sentido de grupo, se fortalece una pertenencia colectiva y la base es un aprendizaje cooperativo.

3. La actividad de extensión como herramienta concreta de solución

Como se expresó párrafos arriba, el aprendizaje experiencial o situado como estrategia de enseñanza enfocado en la construcción del conocimiento en contextos reales, puede ser puesto en práctica a través de diferentes modalidades, entre ellas las *prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales y aprendizaje en el servicio*. También

se dijo que ambas pueden desarrollarse en el marco de la actividad extensionista, una de las nuevas macro-funciones de las Universidades Modernas.

En efecto, los currículos modernos han ido incorporando en los últimos años importantes complementos a la oferta formativa que desarrollan. Se trata de ofertas formativas que, aunque no constituyan partes centrales de las propuestas curriculares, aportan habilidades y competencias muy importantes para la vida de los sujetos (Zabalza, 2003). Con ellas la universidad adquirió mayor protagonismo en el escenario social, alejándose de aquella idea de universidad “encapsulada”, que solo miraba a su interior, dedicada a la producción científica y preparación técnica de sus estudiantes, alejada de cualquier “contaminación” de la realidad y supuestamente neutra ideológicamente; acercándose a una idea de universidad pluralista, social, comprometida, de “*universidad para todos y con todos*”: nos referimos a las actividades de Extensión.

Segura Lazcano expresa que “la extensión universitaria resulta en sí misma, una función auténticamente académica por demás propia de las instituciones de educación superior. Sin embargo, salvo contadas excepciones, las Universidades no han podido demostrar fehacientemente que tal afirmación sea cierta y que forme parte de su realidad cotidiana, dado que la mayor parte de sus actividades extensionistas carecen de un trabajo colegiado serio que les dé sustento y que al tiempo sea generador de nuevos planteamientos renovadores” (2003:3).

3.a. Vaguedad del concepto “Extensión”

Si bien la función de extensión es una de las declaradas como propias de la Universidad Moderna en Argentina, contando incluso con Secretarías propias¹⁹ (Secretarías de Extensión Universitaria), no existe una delimitación clara y concluyente respecto a qué tipo de actividades abarca y cuales deja afuera.

La concepción de la extensión universitaria actual, abarca múltiples y disímiles actividades realizadas en la universidad pública argentina, que incluyen tanto a sus miembros (docentes, investigadores y estudiantes) como a personas ajenas a la educación superior (como reparticiones públicas, instituciones sociales, ONGs, etc.). En general, podemos decir que a través de estas actividades se trata de atender demandas de formación e inquietudes sociales de estudiantes y graduados, organizar actividades recreativas y culturales y, principalmente, fomentar tareas de contacto universitario con la comunidad.

La extensión, desde su aparición en la escena universitaria en el siglo XX, ha venido siendo considerada una función institucional con cierta relevancia creciente, a través de la cual es posible llevar a cabo la retroalimentación de las tareas académicas de la institución (Segura Lazcano, 2003). Actualmente, alcanza con revisar los sitios web oficiales de cualquier universidad argentina para encontrarse con apartados centrales específicos de “Extensión”. Asimismo recientemente se han formado redes institucionales

¹⁹ Basta para ello revisar los sitios web oficiales, donde se declara utilizando diferentes fórmulas, como “misiones o funciones de la Universidad” la triada *docencia-investigación-extensión*.

de Extensión Universitaria²⁰ y se realizan Congresos específicamente sobre la materia, tanto a nivel nacional como internacional²¹.

En documentos oficiales²² se ha expresado que el problema básico que conlleva el concepto de extensión universitaria, radica en su imprecisión, dificultando una delimitación unívoca de esta función y de las acciones y actividades desarrolladas en el marco de las áreas encargadas de ella. Por ello es que frecuentemente pueden enmarcarse bajo esta denominación a acciones o programas que no siempre están vinculados de forma estrecha con las funciones de enseñanza e investigación desarrolladas en las Universidades.

A modo de ejemplo podemos enumerar algunas actividades que son rotuladas comúnmente como de extensión: realización de cursos de capacitación e información al público en general, conferencias sobre temas actuales, exposiciones culturales, de arte, cine o teatro seguido de debates, tareas de asistencia social, asesoría en proyectos comunitarios, dictámenes en consultas técnicas sobre temas específicos requeridos por órganos públicos o entidades sin finalidades de lucro, programas vinculados específicamente al estudiantado, pasantías, y un largo etcétera que perfectamente se pueden identificar en cada institución.

Algunos autores sostienen la tesis de que este problema de indefinición y orientación inadecuada o difusa se debe a la carencia de actividad académica real, tanto al interior como exterior de la extensión universitaria. El énfasis artístico y de asistencialismo social que hoy caracteriza a la función “extensión” se explicaría por la baja productividad que aún prevalece en la docencia e investigación y la falta de un seguimiento adecuado de los programas y la realización de evaluaciones integrales (Segura Lazcano, 2003).

Rodríguez Gómez (2004:1) concuerda también en que el término “extensión” “no acepta una definición que pueda abarcar y describir siquiera en sus contornos más generales, la gama de propósitos, ámbitos, programas, prácticas y acciones que se ejecutan bajo su denominación” actualmente. Sin embargo, como parte de una explicación a este grave problema de indefinición de la actividad extensionista, este autor sostiene en cambio, que el inconveniente radica en que, a diferencia de las formas y contenidos de investigación y docencia, “en el caso de la extensión no existe una disciplina externa a la universidad (en el campo de la ciencia y en el de las profesiones) que determine un conjunto discreto de estándares, competencias y perfiles asequibles mediante prácticas y procesos intelectuales determinados” (2004:2). Además de ello, en su desarrollo, las formas y estructuras de extensión recogen huellas del pasado, al mismo tiempo que buscan actualizar su misión con base en una lectura contemporánea, y hasta coyuntural, de las prioridades que establece el proyecto universitario en turno (Rodríguez Gómez, 2004)

²⁰ Es el caso de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) creada en 2008.

²¹ Como el Congreso Nacional de Extensionismo Universitario, que realizó recientemente su sexta edición en la ciudad de Rosario, Argentina. De nivel internacional: las Jornadas de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe “La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto”, entre otros.

²² Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de la enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las facultades de derecho de las Universidades Públicas, aprobado en 29 de marzo de 2004 por el Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades Públicas, realizado en la Ciudad de Lomas de Zamora, Argentina.

Para agravar esta confusión, recientemente se ha incorporado el tema de la vinculación²³ de las universidades con el sector productivo privado (empresas), adquiriendo virtualidad y relevancia propia, por lo que generalmente todas las Universidades constan con un área específica (Secretarías o Direcciones de Vinculación o Transferencia Tecnológica).

3.b. Aportando al esclarecimiento de la cuestión

La propia historia y proceso de nacimiento de la actividad de Extensión en el seno de las Universidades aporta a la discusión sobre su contenido y función, ya que fue en Argentina –de la mano de los movimientos reformistas universitarios– donde encontró su expresión más seria y contundente, surgiendo como una de las principales reivindicaciones estudiantiles en pos de una democratización del conocimiento (Herrera, 2009). Tal como la define el programa de la Reforma Universitaria de Córdoba (año 1918), se plantea *“el fortalecimiento de la función social de la Universidad, proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas universitarios”*.

Este antecedente del término, originado en la historia universitaria argentina y latinoamericana, condensó en la extensión los ideales de cambio social y acentuó el postulado de poner *la universidad al servicio de la sociedad*.

En este sentido, destaca Segura Lazcano (2003), que la razón de ser del extensionismo radica en la pretensión de proyectar sobre la sociedad los avances y beneficios de la actividad académica que las universidades realizan, y no simplemente en saturar la agenda institucional con cuestiones que resultan ajenas a su labor principal y que, al final de cuentas, resultarán pobremente sustanciadas o carentes de fundamento académico. Tal situación daría motivo más que suficiente para que fueran calificadas como actos que incurren reiteradamente en simulación de tipo institucional.

Entonces, es deseable que la extensión sea reflejo del avance científico, académico y cultural logrado por la institución y no, como sucede en muchos casos, un capítulo que simplemente decora las crónicas e informes anuales de las instituciones (Segura Lazcano, 2003).

Para que la extensión cumpla su auténtica función, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios, objetivo primordial de las actividades de “vinculación”²⁴.

Las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, consensuado democráticamente al interior de la universidad, la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se otorgue representación a los grupos excluidos y discriminados (Sousa Santos, 2007).

²³ Como destaca Alcántar y Arcos (2004): “el término vinculación se ha puesto de moda en la última década. Forma parte de la jerga de los especialistas en educación superior para aludir con un nuevo matiz a la misma dimensión que denotan los términos difusión y extensión. No obstante, el uso frecuente y restringido del término lo limita a las relaciones de las IES con industrias u otras empresas del llamado sector productivo de la sociedad. Al utilizar el término vinculación, habitualmente se enfatiza a la relación entre las universidades e industrias, comercios y otras empresas de servicios, preferentemente privadas”.

²⁴ Que es lo que está sucediendo en Brasil con muchas de las actividades de extensión de las fundaciones de las universidades, según Sousa Santos (2007).

Sus destinatarios pueden ser muy variados, pero deben estar bien definidos: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, y cualquier otro grupo de personas en situación desventajosa o de alta vulnerabilidad socioeconómica.

El *extensionismo* entonces, tendría que ser una actividad sustantiva de la Universidad, con contenido social preponderante (no limitado a un asistencialismo puro), que se encuentre en articulación real con la docencia y la investigación y no como un compartimento aislado. A su vez, esta actividad requiere de un encuadre curricular y debe contar con personal entrenado, afectado a estas actividades dentro de cada unidad académica. Así ya lo expresa Segura Lazcano: “las funciones sustantivas deben accionar en paralelo de manera orgánica dentro y fuera de la institución, haciendo que el potencial académico libere mayores beneficios sobre el entorno” (2003:8).

Una manera inicial de contribuir a lograr este objetivo, es a través de la creación de áreas de convergencia docencia-extensión e investigación-extensión, que permitan crear estados de colaboración. De igual forma han de realizarse modificaciones sustantivas a la estructura de planes y programas de estudio con el fin de articular armónicamente, bajo una misma perspectiva académica, los elementos que hoy aparecen disgregados y no permiten lograr una formación integral. En este sentido se ha avanzado en algunas Universidades, creando materias optativas o electivas que incluyan participación en actividades de extensión, aunque esto es más bien la excepción que le regla general²⁵.

Sin embargo esto no alcanza si se quiere que realmente el extensionismo conforme una actividad seriamente llevada a cabo. Es indispensable además que el cuerpo docente cuente con cierta preparación previa acerca de qué es el extensionismo, qué se pretende de él y de cómo llevarlo a la práctica con el estudiantado de manera eficaz; en otras palabras, que cumpla el verdadero rol de *facilitador*, que nos describía Ausubel en su teoría del Aprendizaje Significativo. En consecuencia, es fundamental la formación pedagógica teórica y práctica del cuerpo docente en herramientas y métodos de enseñanza que se acomoden y que sean propiciados por la actividad extensionista.

3.c. La nueva relación Enseñanza – Investigación – Extensión

Incursionar en el estudio del extensionismo universitario, necesariamente implica plantear el problema del aislamiento y desconexión que históricamente ha prevalecido entre las tres funciones sustantivas de la Universidad antes nombradas: *docencia*, *investigación* y *extensión*. Esto ha generado no sólo la desarticulación del quehacer institucional, sino además, el surgimiento de agendas y dinámicas independientes para cada una de las funciones, las cuales, en consecuencia, terminan concibiendo al desarrollo institucional bajo una perspectiva de antemano parcializada y sesgada.

“La docencia separada de la investigación está de antemano condenada a su desactualización y ambas, desligadas de la extensión, habrán de traducirse –irremediabilmente– en exceso de retórica y erudición; cuestiones siempre ajenas a la realidades cotidianas, sin mayores pretensiones de aplicación y contribución significativa al desarrollo académico” (Segura Lazcano, 2003:4).

²⁵ Le han dado algún reconocimiento curricular por ejemplo la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Córdoba, entre otras.

El impulso dado actualmente a la triada *docencia-investigación-extensión* ha planteado nuevos desafíos para las Unidades Académicas y carreras que no tienen tradición extensionista, como es el caso de las Facultades de Derecho.

En efecto, su efectiva implementación implica modificaciones institucionales, cambio de hábitos y la instauración de nuevas relaciones entre el claustro docente y alumnado; configurándose su auténtica implementación en todo reto

Con respecto a la cuestión, Santos citado por Da Cunha (Santos, 1994, citado en Da Cunha, 1999:20) señala que si tenemos en cuenta el modelo de enseñanza tradicional aún predominante, las múltiples funciones que se le exigen a la Universidad no siempre son compatibles entre sí: “Tomando la práctica pedagógica tradicional de la enseñanza [Santos sostiene que] la función de la investigación colisiona frecuentemente con la función de la enseñanza, una vez que la creación de conocimientos implica la movilización de recursos financieros, humanos e institucionales difícilmente transferibles a las tareas de transmisión y utilización del conocimiento.”

Profundizando en la idea, este autor destaca que tradicionalmente el acervo intelectual del docente “está construido”, “acabado”, siendo su rol principal el de transmisor de estos conocimientos. Sus prácticas de enseñar y evaluar castigan la duda, el error y el pensamiento divergente y cuando investigan, únicamente traen a la enseñanza sus resultados. Continúa sosteniendo que, en franca oposición a estas prácticas, la investigación exige que se trabaje desde la duda, desde la provisoriedad de los conocimientos y desde la divergencia de pensamientos. Por este motivo concluye que para pensar la enseñanza con la investigación será preciso revertir la lógica de la enseñanza tradicional e intentar formularla con base en la lógica de la investigación.

En otras palabras, se debe superar la organización tradicional curricular que, sustentada en la concepción epistemológica y didáctico-pedagógica tradicional, es caracterizada por la distribución del conocimiento de lo general hacia lo particular, de lo básico hacia lo profesionalizante, de lo teórico a lo práctico.

Para superar esta estructura y con ello intentar la armonización enseñanza-investigación, no basta con alterar el currículum insertando materias o alterando el orden de los contenidos, sino que, como dijimos en los primeros apartados, es necesario modificar la concepción de conocimiento que preside la organización de los contenidos así como las prácticas docentes. En este sentido, *la extensión es el principio y puede ser el epílogo del proceso enseñanza-investigación* (Da Cunha, 1999). La enseñanza debe tener como origen a las prácticas sociales y a partir de ellas, trabajar para la producción de conocimientos. De esta manera se estaría haciendo automáticamente extensión asociada a la enseñanza y la investigación.

A partir de lo anterior, se considera plausible concebir a la extensión como la función o actividad académica a través de la cual es posible lograr relacionar y enlazar la teoría con la práctica, y a través de la cual es posible que las experiencias de aprendizaje adquieran un significado más profundo y valioso, a fin de lograr en el estudiante una formación más significativa y de carácter integral.

Es así que se propone que la Extensión se entienda *como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad, en forma crítica y*

creadora, los resultados de sus tareas de investigación y docencia, a su vez este contacto y conocimiento de la realidad enriquece, redimensiona y retroalimenta la actividad académica de la Universidad en su conjunto.

Por todo lo antes expuesto se puede “afirmar que la relación entre docencia, investigación y extensión, más que ser apreciada simplemente como un objetivo organizacional, debe ser asumida como una condición indispensable para el desarrollo académico, a través de la cual es posible articular aspectos tan complejos y complementarios como son los marcos de conocimiento con la reflexión colectiva, las teorías con la realidad y la actividad institucional con las necesidades y expectativas de la sociedad” (Segura Lazcano, 2003:5).

3.d. El extensionismo y el aprendizaje experiencial en Derecho: Las clínicas Jurídicas

Ahora bien, la modalidad de aprendizaje experiencial que analizamos anteriormente, tiene en Derecho modalidades específicas: Las Clínicas Jurídicas.

Las primeras clínicas jurídicas en Facultades de Derecho funcionaron en los Estados Unidos a finales del Siglo XIX y comienzos del XX, a manera de voluntariados, y el método nace en oposición a los métodos tradicionales de enseñanza del derecho (Jerome, 1993).

Según comenta Witker (2007), las clínicas se iniciaron como parte de un movimiento social, donde los profesores querían usar el derecho como un instrumento de cambio social y representar a personas de bajos recursos.

Los autores que escriben sobre el tema²⁶, generalmente coinciden que éstas están inspiradas en las clínicas médicas, que deben ser ámbitos en los que el trabajo jurídico se realice sin cargo y donde la actividad es coordinada y controlada por profesores.

En estos ámbitos los estudiantes aprenden desde cosas simples del ejercicio de la profesión como el lado humano de la administración de justicia, incluyendo entre otras cuestiones, cómo el jurado decide un caso, el carácter incierto de los hechos de un caso, las deformaciones o diferentes percepciones de los hechos en las declaraciones testimoniales, las formas de negociar contratos y lidiar con los conflictos, las maneras de traducir los deseos de un cliente en un contrato, los diferentes criterios judiciales, el trato con el empleado judicial; hasta cuestiones de mayor complejidad que no tienen que ver estrictamente con el ejercicio técnico de la profesión, como el compromiso social, el ejercicio ético, la defensa de derechos sociales, etc.

Un aspecto no siempre tenido en cuenta en esta actividad pedagógica es la sensibilización, y, en ese sentido, la formación de los estudiantes en una ética profesional caracterizada por el compromiso social. E incluso, desde una concreta concepción del método clínico, algunos programas, además de tener cierto componente social, independientemente de éste, realizan una actividad de interés público, al facilitar el acceso a la representación legal en diferentes ámbitos, que permite reforzar este último objetivo (Blázquez, 2006).

²⁶ Jerome Frank, Carlos Witker, Álvarez Alicia, González Morales Felipe, entre otros.

Tratar de definir la enseñanza clínica es objeto de múltiples discusiones por la diversidad de las prácticas metodológicas a las cuales se les aplica este término. Lo que ciertamente se puede afirmar, es que la clínica es un método innovador de enseñanza del derecho que tiene como insumo principal un caso “real o simulado”, que inicia al estudiante en la práctica profesional. En un sentido muy amplio, algunos autores han incluido cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia. Comprendiendo el aprendizaje un amplio rango de habilidades y valores, desde la habilidad de resolver problemas legales con distintos medios de solución de controversias, hasta el reconocimiento y solución de dilemas éticos y la promoción de valores de justicia, imparcialidad y moralidad.

Las metodologías a través de las que se pueden cumplir estas metas son de índole muy variada, pero se identifican principalmente *tres tipos de clínicas: la simulación, la pasantía y las clínicas jurídicas propiamente dichas* (Witker, 2007). De ellos, los dos últimos son los que aplican estrictamente los conceptos de aprendizaje experiencial, pero sólo el último tipo es compatible con su aplicación en la actividad extensionista, y por ello, será sobre el cual haremos referencia.

Las clínicas jurídicas propiamente dichas consisten en oficinas jurídicas que se constituyen dentro de la Facultad, que frecuentemente cuentan con sedes en barrios menos favorecidos, poseen asignación de algún personal propio, en donde participan los alumnos coordinados por los profesores y la actividad tiene una inclusión curricular definida, ya sea como cursos de práctica o similares. Estas oficinas pueden atender desde problemas jurídicos particulares a demandas de grupos sociales en situación desventajosa.

Recientemente en la década de los noventa han surgido las denominadas *clínicas jurídicas de interés público*, las cuales han abordado específicamente la defensa de sectores desprotegidos, donde están en juego derechos colectivos, dando un vuelco esencial hacia la defensa de la justicia social y los sectores desprotegidos (Witker, 2007).

Dentro de las clínicas, los roles del profesor y el estudiante se redimensionan y cambian en relación al contexto de la enseñanza tradicional, así el profesor se desempeña como un *supervisor y facilitador* del estudiante autosuficiente, reflexivo, analítico, que en un estadio óptimo de la clínica, es el encargado del encuadramiento legal del caso y de elaborar la estrategia a seguir, bajo la inspección y orientación de su profesor.

Así, el estudiante enfrenta el problema ocupando un rol, con una responsabilidad definida. A su vez, la supervisión se materializa como un diálogo que gira en torno a la actividad y las decisiones que el estudiante va tomando en el transcurso del caso.

Como podemos observar las clínicas podrían ser el modelo paradigmático de cómo llevar a cabo extensionismo en una Facultad de Derecho. Mediante éstas, es posible darle un sentido genuinamente social y valioso a esta actividad. Asimismo, es posible la relación directa del estudiante con los problemas reales que lo rodean.

Por tanto, se constituiría en un ambiente propicio para el desarrollo de un aprendizaje situado del alumno, no solo lleno de significancia técnica sino también profundamente valorativo y sensorial, que harán de cada experiencia una fuente de aprendizaje único e irrepetible, a la vez que enriquecería no solo al sujeto cognoscente,

sino también la Universidad como institución, al producirse mediante esta práctica una oportunidad de repensar y renovar los problemas de investigación en los cuales las instituciones enfocan sus esfuerzos y prioridades presupuestarias, como también se constituiría en una inigualable oportunidad de concebir la docencia como un escenario de construcción y reconstrucción de significados, en donde el alumno es el principal protagonista en ambientes de la vida real.

Sin embargo, otorgarle este lugar a la actividad implica, como dijimos en reiteradas oportunidades, no solo la modificación y revisión de los currículos, la estructuración de los contenidos y las estrategias áulicas de enseñanza-aprendizaje, sino que también exige un cambio de las perspectivas tradicionales con las que se concibe el aprendizaje y el proceso de aprehensión que lleva a cabo el alumno. Pensamos que la visión planteada por el constructivismo es el “lente epistemológico” idóneo para dimensionar el proceso y cambio de prácticas educativas planteadas.

3.c. Las Clínicas Jurídicas en Argentina²⁷

Es necesario mencionar en América Latina las clínicas se desarrollan en los setentas, impulsadas por el Proyecto sobre Derecho y Desarrollo (*Law and Development Project*), promovido por la fundación Ford y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), proyecto que no consiguió modificar el modelo tradicional de enseñanza (Witker, 2007).

A partir de las década de los 90, resurge un nuevo interés por las clínicas, sobre todo de interés público. Nuevos factores han contribuido a este resurgimiento académico entre los cuales destacan las crisis radicales vividas por los sistemas políticos de la región y la subsecuente reapreciación del sentido y funciones de un Estado de Derecho; la afectación a escala masiva de los derechos fundamentales con la consiguiente revalorización de la concepción de los derechos humanos, y la creciente complejidad de las sociedades latinoamericanas actuales (Witker, 2007). También fue importante la presencia de Programas de Acciones de Interés Público como el propuesto en Argentina, Chile y Perú en diciembre de 1998, financiados también por la Fundación Ford (Cortés de Arabia, 2005; Witker, 2007).

No todas clínicas nacieron exclusivamente en el seno de las Universidades o las Facultades de Derecho. Uno de los primeros casos lo encontramos en el caso de la Clínica Jurídica UBA-CELS (Universidad Nacional del Nordeste-Centro de Estudios Legales y Sociales), que nace de un convenio entre ambas instituciones en 1994 como reacción al dictado de leyes de impunidad dictadas por el Gobierno de ese momento²⁸. Otras de las primeras clínicas nacieron en el seno de las universidades privadas más prestigiosas: Universidad de Palermo crea su primera clínica Jurídica en el año 1996, caso de la Clínica Jurídica de la Universidad Torcuato Di Tella desde el año 2004 aproximadamente, y donde tiene inclusión curricular como materia obligatoria en la carrera de abogacía.

²⁷ La información corresponde a las páginas web oficiales de cada institución y/o información brindada por funcionarios de dicha institución. Hay que tener en cuenta que el acceso a la información brindado por cada universidad respecto a las clínicas varía en cada caso y los suministrados no necesariamente se condicen con el grado real y actual de organización, actividad y desarrollo de las mismas.

²⁸ Al respecto resulta muy interesante consultar el siguiente documento, que cuenta la historia de creación de la nombrada clínica jurídica, de mucha importancia actual en Argentina. <http://www.cels.org.ar/common/documentos/Clinica%20Juridica.pdf>

Un año antes (2003) se creaba la Clínica Jurídica de la Universidad de Tucumán. Más recientemente han creado clínicas las Universidades del Litoral (2008), la Universidad Nacional del Nordeste (2009-2010) aunque en este caso todavía no tiene personal, ni actividad sistemática y organizada. También poseen clínicas jurídicas la Universidad Nacional de Córdoba, de Rosario, y de la Plata aunque no existen datos disponibles de sus fechas de creación.

Algunas Clínicas realizan una selección de los casos a intervenir en razón de la importancia social y política de la cuestión, enfocándose en el “litigio de impacto”. En tal sentido, muchas de las clínicas jurídicas trabajan coordinadamente con organizaciones no gubernamentales de derechos civiles, humanos, ambientales, animales, etc. Otras clínicas solo ponen como objetivo los destinatarios de grupos vulnerables de la sociedad: pobreza, género, niñez, ancianidad, sin importar la trascendencia política o mediática de la cuestión.

No se observa prácticamente inclusión curricular en las carreras de abogacía de las Universidades estudiadas²⁹, ni vinculación alguna con las áreas de Extensión, funcionando ambas de manera totalmente independiente.

Finalmente hay que decir que el desarrollo de las clínicas jurídicas en Argentina es incipiente en comparación con otros países. Un informe de la Organización ProBono³⁰ concluye que el número de universidades que cuentan con al menos una clínica jurídica es muy reducido, como también el número de casos en los que participan. No obstante ello, no obstante hay que recordar que la aparición de estos proyectos es reciente. También destaca que no existe un criterio uniforme que permita establecer parámetros comparativos claros, ya que cada clínica jurídica ha tomado la estructura y método que creyó más conveniente. Sin embargo, destaca que todas las clínicas jurídicas concentran su labor en temas de interés público.

Conclusiones

Las Facultades de Derecho, como instituciones formadoras de profesionales de central importancia en la vida de una sociedad, deben dar relevancia no solo formal sino real a aquellos métodos de enseñanza que propicien un tipo de aprendizaje profundo y movilizador, que permita la aprensión de valores como la justicia, equidad, igualdad y democracia.

Si bien es cierto que los perfiles concretos que los abogados adquieren hoy en día en Argentina aseguran sin duda algún grado de competencia técnica, no podemos decir lo mismo de su formación en valores y ética.

Podemos atribuir -aunque sea en parte- *la disociación y alejamiento entre perfiles profesionales deseados y formación efectiva y real de los egresados*, a ciertos caracteres institucionales y curriculares tradicionales de las Carreras de Derecho, ya que

²⁹ Detectamos dos casos donde formalmente se incluyeron: Universidad de Rosario y Universidad del Litoral, aunque de manera genérica otros planes incluyen la posibilidad de reconocer actividades llevadas a cabo en las Clínicas Jurídicas como “Practica Profesional” (Universidad Nacional de Buenos Aires).

³⁰ ProBono. Red de Abogados por el Bien Común. Página Oficial: <http://www.probono.org.ar/>

ciertamente creemos que éstos no favorecen un tipo de formación que prepare al futuro profesional en competencias más allá de las estrictamente técnico-profesionales legales.

Efectivamente se aprecia de las descripciones realizadas, que si bien existe la aspiración formal-institucional a lograr un egresado formado en valores y comprometido socialmente con el medio que lo rodea, en la estructuración del plan de estudios –vehículo de cumplimiento de esas aspiraciones– existe una importante carga teórica, pocas materias de aplicación práctica de contenidos y prácticamente ningún espacio curricular formal destinado a crear lazos entre los sujetos en formación y el medio y realidad social que los rodea. Asimismo, no existen espacios que permitan una oportunidad de relacionar e interconectar las asignaturas teóricas entre sí y entre éstas y las de contenido práctico, afianzando con todo ello una visión fragmentada, disociada y eminentemente teórica de los saberes impartidos.

Por todo ello, creemos firmemente en la necesidad de un cambio de perspectiva epistemológica: *un giro desde una visión positivista hacia un enfoque constructivista del aprendizaje*, como modo de remediar las serias deficiencias de formación de un actor social central: el abogado.

Dentro de la perspectiva constructivista, la *Teoría del Aprendizaje Significativo* de Ausubel, nos da cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela (Rodríguez Palmero, 2004). Se trata de una teoría constructivista, ya que sostiene que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje, a partir de la significatividad Lógica y Psicológica del contenido y las habilidades del facilitador (docente) en el camino de aprensión- construcción del aprendizaje significativo que realiza el estudiante.

Este proceso descrito por la teoría de Ausubel, se ve claramente facilitado por ciertas modalidades o prácticas de enseñanza. Entre ellas hemos estudiado el caso del *aprendizaje situado* (Vigovsky). En este sentido, es importante destacar, como lo hace Díaz Barriga Arceo (2003), la gran potencialidad de esta estrategia en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares.

El paradigma de la cognición o aprendizaje situado representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias del enfoque constructivista antes descrito, en oposición directa a la visión de las perspectivas de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas donde se asume, implícita o explícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en las que se aprende y se emplea.

Si se logra un aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

El *aprendizaje in situ*, uno entre los seis modelos *instruccionales* descritos por Derry Levin y Schauble (citado en Díaz Barriga Arceo, 2003) como aquel de mayor relevancia cultural y mayor actividad social, busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia, poniendo énfasis en la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales. Este modelo no se contrapone sino que

complementa las formas más tradicionales de enseñanza –clases magistrales, lecturas de textos, trabajos en grupo, resolución de casos, etc. (Díaz Barriga Arceo, 2003).

El aprendizaje experiencial o situado como estrategia de enseñanza enfocado en la construcción del conocimiento en contextos reales, puede ser puesto en práctica a través de diferentes modalidades, entre ellas las *prácticas situadas en escenarios reales* y *el aprendizaje en el servicio* pueden desarrollarse en el marco de la actividad extensionista, una de las nuevas macro-funciones de las Universidades Modernas.

En este sentido, proponemos que la Extensión se conciba *como la actividad académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad, en forma crítica y creadora, los resultados de sus tareas de investigación y docencia, y a su vez este contacto con la realidad enriquezca, redimensione y retroalimente la actividad académica llevada a cabo dentro de los claustros.*

En otras palabras, no basta con alterar el currículum insertando materias o alterando el orden de los contenidos, sino que, es necesario modificar la concepción de conocimiento que preside la organización de los contenidos así como las prácticas docentes. En este sentido, *la extensión es el principio y puede ser el epílogo del proceso enseñanza-investigación* (Da Cuhna, 1999). La enseñanza debe tener como origen a las prácticas sociales (ejercidas en el marco de las actividades de extensión) y a partir de ellas, trabajar para la producción de conocimientos. De esta manera se estaría haciendo extensión asociada a la enseñanza y la investigación.

La modalidad propuesta en este trabajo para llevar a cabo extensionismo en las Facultades de Derecho, son las Clínicas Jurídicas. Mediante éstas, es posible darle un sentido genuinamente social y valioso al extensionismo. Asimismo, es posible la relación directa del estudiante con los problemas reales que lo rodean.

Por tanto, las Clínicas Jurídicas se constituirían en un ambiente propicio para el desarrollo de un aprendizaje situado del alumno, no sólo lleno de significancia técnica sino también profundamente valorativo y sensorial, que harán de cada experiencia una fuente de aprendizaje único e irrepetible, a la vez que enriquecerá no solo al sujeto cognoscente, sino también la Universidad como institución, al producirse mediante esta práctica una oportunidad de repensar y renovar los problemas de investigación en los cuales las instituciones enfocan sus esfuerzos y prioridades presupuestarias, como también una inigualable oportunidad de concebir la docencia como un escenario de construcción y reconstrucción de significados, en donde el alumno es el principal protagonista en ambientes de la vida real.

Se observa en Argentina un incipiente desarrollo de las Clínicas Jurídicas, en muchos casos no existen datos disponibles sobre su actividad y en otros casos, solo tienen existencia “formal” pero no desarrollan actividades reales. En pocos casos se verifica inclusión curricular de las actividades desarrolladas en ellas y menos aún inclusión dentro de las actividades y secretarías de Extensión, funcionando de manera independiente. Todas han orientado su actividad a casos de Interés Público, aunque algunas los seleccionan según el potencial “impacto mediático” de la cuestión. En general, todas las clínicas en Argentina manejan pocos casos.

Por todo ello, quizás el gran reto propuesto configure a la vez, una doble chance: por un lado, lograr un cambio profundo en el perfil del egresado, mejorando las prácticas pedagógicas y la calidad de enseñanza para lograr un profesional autónomo, crítico y comprometido con la sociedad en la que vive; por otro lado, también puede ser la oportunidad de dar un más amplio, real y organizado servicio de asistencia jurídica a través del mejoramiento de las clínicas que, coordinando sus actividades dentro de las Secretarías de Extensión y realizando una inclusión curricular importante en los planes de estudio, pueda constituirse en una herramienta real y eficaz de defensa de los más desprotegidos a lo largo de todo el país.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, M. T. (2002). *El conocimiento del profesor y enfoques didácticos*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, UNNE, Corrientes.
- Alcalá, M. T. (2003). *Los objetivos educacionales*. Ficha de Cátedra "Didáctica I". Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, UNNE, Corrientes.
- Alcántar V.M. y Arcos J. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos. Universidad Autónoma de México*, 24(97-98), 57-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>
- Blázquez, Martín (2006). Apuntes acerca de la educación jurídica clínica. Área de Filosofía del Derecho e Instituto de Derechos Humanos *Bartolomé de las Casas* de la Universidad Carlos III de Madrid (España), pp. 43-60.
- Cortés De Arabia, A. M. (2005). *La Clínica en la enseñanza del Derecho. Su desembarco en la Carrera de Abogacía de la UNC*. Anuario VIII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Córdoba. Facultad de Derecho y Cs. Sociales.
- Curá, J. M. (2013) La enseñanza del Derecho Asociativo en las escuelas de derecho y ciencias económicas. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 22, 75-88.
- Da Cunha, M. I. (1999). Aula Universitaria: innovación e investigación. En *Universidad futurante: producción de enseñanza e innovación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 4ºed.
- Díaz Barriga, Á. (1990). *Ensayos sobre problemática curricular*, 4ª Ed., México: Trillas.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 7-13.

- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Ed. Mc. Graw-Hill, .
- Fiss, O. (2012) La misión democrática de la Universidad. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 20, 269-286.
- Garin, A. S. (2014) Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 23, 191-201.
- González, M. G., Cardinaux, N., Ruiz, G., Marano, G., Bianco, C., Carrera M. C., ... y Yaltone, G. (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Buenos Aires: Edulp (Editorial de la Universidad de La Plata).
- Herrera, L. (2009). *Un panorama histórico de la extensión universitaria en América Latina y el Caribe*. Tecnológica, Universidad & Empresa. 31. Publicación de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, República Argentina. Recuperado de: <http://www.utn.edu.ar/tuye/tuye31.utn>
- Jerome, F. (1933). Why Not a Clinical Lawyer-School? *Law Review*, 81, 907-913.
- Kennedy, D. (2004). La educación Legal como preparación para la Jerarquía. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 3, 117-147
- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Siglo XXI Ed., Buenos Aires.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. 1° Ed, 1ª Reimp., Paidós, Buenos Aires.
- Morales-Cruz, M. (2013) Reflexiones sobre la creación de la primera clínica de abogacía comunitaria en Puerto Rico. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 21, 227-239.
- Orler, J. (2012) Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 19, 289-301.
- Pires Pinto Sica, L. P., Bonacorsi de Palma, J. y Oliveira Ramos, L. (2012). Reflexões sobre ensino do Direito e avaliação no contexto brasileiro. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 20, 51-72.
- Pinto, M. (2010). La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 16, 9-21
- Rodríguez Gómez, R. (s/f). *El significado de la extensión universitaria en el Presente*. Biblioteca Virtual de la Red Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado Universitario. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/81511238/Rodriguez-Gomez-Roberto-Significado>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Ed. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). Santa Cruz de Tenerife.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>

- Sanguinetti Raymond, W. (2012) Didáctica del Derecho del Trabajo. El Proceso de Bolonia y la enseñanza del Derecho del Trabajo: Problema y posibilidad Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 19, 63-140.
- Segura Lazcano, G. A., (2003). El reto académico del Extensionismo Universitario. *Memorias del VII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Habana, Cuba
- Tanzi, H. J. (2011). La enseñanza del Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 17, 85-112.
- Torres Manrique, J. I. (2011). Hacia una política de formación, capacitación y especialización jurídica en el Perú. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 18, 161-192.
- Torres Villarreal, M. L. (2013) La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista Facultad De Derecho y Ciencias Políticas*, 43(119), 705-734.
- Wierzba, S. M., Pérez Ledesma, P., Álvarez, R. D., Barneche D. M. y Alvarado P. M. (2011). La universidad pública y el servicio a la comunidad. Aportes desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 18, 207-244.
- Witker, J. (2007). La Enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10, 181-207.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid: Ed. NARCEA.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Ed. NARCEA.

Artículo concluido el 29 de Octubre de 2014

Ruiz, H.E. (2016). Del cambio epistemológico al cambio de prácticas: la implementación de clínicas jurídicas desde una perspectiva constructivista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 347-376

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5786>

Haravi Eloisa Ruiz

CONICET – Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)

haraviruiz@gmail.com

Becaria Doctoral Tipo II CONICET (Consejo Nacional Científico y Tecnológico). Miembro de la Catedra de Derecho Agrario, Ambiental y de la Energía de la Universidad Nacional del Nordeste. Auxiliar de Primera por Concurso de la materia Instituciones del Derecho Privado II de la Facultad de Ciencias Económicas. Miembro de la Comisión de Redacción de la Revista del Doctorado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste. Especialista en Docencia Universitaria y Teoría y Técnica del Proceso Judicial.