

Vol. 12 (3), N^o extraordinario 2014, 245-268

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 20-07-2014

Fecha de aceptación: 09-09-2014

La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina.

Teaching Law in overcrowded classrooms. The case of an Argentine Law School.

Guillermo Gapel Redcozub

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina

Guillermo Gapel Redcozub

Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina

Resumen

Este trabajo analiza el efecto de la masificación de la matrícula sobre las prácticas docentes en una Facultad de Derecho perteneciente a una Universidad Pública argentina. Describe el contexto general del fenómeno y detalla sus principales consecuencias sobre las prácticas áulicas. Luego reflexiona sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho en su estado actual, caracterizando la perspectiva epistemológica subyacente, la teoría del aprendizaje implícita, el enfoque didáctico predominante y el plan de estudios de la carrera. A continuación, evalúa el efecto de la universalización del acceso a la educación superior sobre el proyecto educativo de la institución.

Abstract

This paper analyses the effect of massive access to higher education on teaching at a public Argentine Law School. It describes the general background of the phenomenon and outlines the main consequences of teaching Law in overcrowded classrooms. Then, it defines the underlying epistemology, the theories of learning and the predominant educational approach applied by law school professors. Next, it observes how expanded access to Law School defies the educational goals of the institution. It concludes by offering an alternative educational proposal to still achieve the objectives in overcrowded classrooms.

Concluye ofreciendo una propuesta alternativa para alcanzar los objetivos educativos institucionales en un contexto de masificación.

Palabras clave: Enseñanza Pública, Enseñanza Superior, Derecho, Educación Masiva, Estrategias Educativas, Argentina.

Key words: Public Education, Higher Education, Law, Mass Education, Educational Strategies, Argentina.

“La Masificación es, seguramente, el fenómeno más llamativo de la transformación de la Universidad y el que más impacto ha tenido sobre su evolución.”

M.A. Zabalza, en “La enseñanza universitaria”

Introducción

Si preguntáramos a diferentes protagonistas y partícipes de la educación superior cuál es el significado de la expresión **“masificación de la matrícula universitaria”** posiblemente hallemos las siguientes respuestas. Del alumno de grado, una imagen de aulas repletas, largas filas para realizar un sinnúmero de trámites, finalmente, ceremonias de graduación abarrotadas e impersonales. De los padres, la posibilidad cierta de que sus hijos accedan al escalón educativo superior sin la necesidad de pertenecer a las clases más acomodadas; quizás, una forma concreta en que se aprecia el avance social producido en las últimas décadas. Del egresado, quejas por la “producción de profesionales en serie”, próximos competidores en mercados laborales flacos; tal vez, alguna referencia sobre el impacto nocivo del fenómeno en la calidad de la formación recibida. Del político, una conquista de tal o cual partido; un gran logro, una bandera que no está dispuesto a arriar bajo ningún motivo. De las autoridades universitarias, referencias a un omnipresente desafío de gestión; una lucha sin cuartel por el incremento de partidas presupuestarias y fuentes alternativas de financiamiento.

Todas estas visiones son necesarias para comprender el sentido y el alcance del fenómeno, aunque pondremos foco en este trabajo en la situación del docente. Tan parcial como cualquiera de las anteriores, en la perspectiva del docente el término “masificación” remite a grupos de alumnos muy numerosos, notablemente heterogéneos; a cuantiosas horas de trabajo adicional, a estrategias didácticas limitadas. Es, en resumen, sinónimo de un contexto educativo adverso.

Refiriéndose al fenómeno de la masificación, explica Zabalza que la universidad ya no es un servicio social reservado a unas pocas personas sino que se ha convertido en una meta asequible para una población cada vez más extensa. “Esa ampliación se produce no solamente en sentido horizontal (más jóvenes de distintas clases sociales y distintas ubicaciones geográficas) sino también vertical (sujetos de todo el espectro de edades comienzan o continúan sus estudios universitarios) [y asimismo] “muchas otras variables se ven afectadas de manera directa o indirecta por la cantidad de alumnos a los que hay que atender” (2002: 182), mencionando como ejemplos la (des)motivación de los estudiantes, la necesidad de reclutar precipitadamente nuevo profesorado, el retorno

a los modelos clásicos de enseñanza para grupos amplios, la dificultad para responder a las necesidades de cada alumno, los impedimentos para introducir innovaciones pedagógicas. Su dictamen es concluyente: “lo que el profesorado universitario puede llevar a cabo estará fuertemente mediatizado por este fenómeno de la masificación” (Zabalza, 2003: 28).

En este trabajo analizaremos el efecto de la masificación sobre las prácticas docentes en una Facultad de Derecho perteneciente a una Universidad Pública argentina. Esta Universidad, que se sitúa al nordeste del país, es de escala media dentro del sistema universitario nacional. El ingreso es irrestricto y los estudios no son arancelados. Luego de describir el contexto general del fenómeno precisaremos las principales consecuencias de la masificación sobre las prácticas áulicas, teniendo especialmente en cuenta las propias experiencias docentes del autor. A continuación, analizaremos el proceso enseñanza-aprendizaje en su estado actual, caracterizando la perspectiva epistemológica subyacente, la teoría del aprendizaje implícita, el enfoque didáctico predominante y el plan de estudios de la carrera. El paso siguiente consiste en evaluar el efecto del fenómeno sobre el proyecto educativo de la institución. Concluiremos ofreciendo una propuesta alternativa para alcanzar los objetivos educativos institucionales en un contexto de masificación.

Contexto del Fenómeno

Brunner (2005) sostiene que en casi todos los países del mundo la educación superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones en una dirección común. Este fenómeno de convergencia sería la consecuencia de una serie de retos planteados por la globalización a la educación superior, retos entre los que destaca la exigencia de a) constituirse en pilar de la competitividad nacional, en responsable de brindar a los jóvenes una oferta formativa amplia, y b) lograr la diversificación de fuentes de financiamiento.

La globalización desafía y los sistemas de educación superior responden, entonces, con las siguientes transformaciones: masificación de los sistemas, diferenciación horizontal y vertical de instituciones, control de calidad de los servicios educativos, ampliación y racionalización de las fuentes de financiamiento, adopción de culturas institucionales centradas en la innovación y desplazamiento y orientación hacia las necesidades del mercado.

La masificación como respuesta es apreciable en la mayoría de los países, en los que con diversas estrategias se ha pasado de una situación en la que el acceso a la universidad estaba reservado para elites, a una de educación generalizada o masiva. Para el autor es factible que la tendencia continúe y que su destino final sea la universalización de la educación terciaria¹.

Desde la perspectiva de Brunner, el fenómeno de la masificación ha llegado para quedarse (y para acentuarse).

En Argentina, la cantidad de alumnos inscriptos en instituciones de educación superior se incrementó siete veces en el período 1970-2010, pasando de 275.000

¹ Este estado se alcanzaría cuando el 75% de las personas en edad de cursar estudios superiores en un país (o región) se halle matriculado en alguna institución de dicho nivel.

a 2.25 millones estudiantes (Rojas, 2012)². Considerando únicamente lo sucedido en instituciones universitarias en la última década, la matrícula ha crecido en promedio un 2,5 % anual entre los años 2000 y 2010 (**Anuario de Estadísticas del año 2010 de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Argentina: 40**).

En la Facultad que se ha tomado de referencia para el presente trabajo, la cantidad de alumnos registrados se mantiene dentro de los parámetros nacionales: ha aumentado 5,5 veces su matrícula desde el año 1970 para alcanzar los 9.200 estudiantes inscriptos en el año 2010 (Estadísticas de la Secretaría General de Planeamiento de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, 2013).

Efectos de la Masificación

A continuación detallaremos las manifestaciones centrales del fenómeno en la unidad académica analizada, atendiendo a cuáles son los impactos³ de la masificación más sensibles para el docente.

Al frente de un aula en la Facultad de Derecho, el primer impacto que recibimos deriva de la cantidad de estudiantes presentes en el curso: ella puede resultar abrumadora⁴, y normalmente transcurre un largo período hasta que el docente logra asociar rostros y nombres de sus alumnos. Esta dificultad **cuantitativa** excede el marco de las confusiones anecdóticas y acarrea efectos nocivos tales como:

- desincentiva la participación en clase. En aulas sobrepobladas, habitualmente las intervenciones activas se reducen a unos pocos alumnos. El resto de la clase encuentra refugio en el anonimato y transita la asignatura dando por sentado que con el aporte de sus compañeros el docente estará “satisfecho”⁵
- obstaculiza enormemente el seguimiento individual, la percepción docente del estado inicial y del progreso de cada alumno en la asignatura
- impide distinguir con precisión quiénes son los alumnos que participan en clase y quiénes son los que no lo hacen (lo que se vincula estrechamente con el punto anterior), quiénes formulan intervenciones que contribuyen con el aprendizaje y reflejar lo acontecido al momento de asignar calificaciones.

Existe un segundo impacto ocasionado por el fenómeno, esta vez de índole **cualitativa**, que repercute en la vida áulica y que se vincula a la heterogeneidad en la composición del alumnado. A pesar de no ser siempre evidentes desde el momento inicial, las diferencias

² En Latinoamérica el fenómeno ha sido aún mucho más pronunciado: durante la última mitad del siglo XX, la matrícula en educación superior se incrementó más de 30 veces (Rojas, 2012).

³ Entiéndase por impactos a los efectos de la masificación de la matrícula en la práctica docente. En esta sección los separaremos en tres grupos, el primero vinculado enteramente a la faceta cuantitativa del fenómeno; el segundo, referido a las implicancias cualitativas del mismo; y un último que pone el foco en las repercusiones en materia de estrategias educativas. Estos impactos se producen en forma simultánea y la agrupación o desdoblamiento tiene por único fin facilitar la exposición.

⁴ Los cursos se componen normalmente de 70 alumnos –aunque pueden alcanzar hasta 90- y están a cargo de un docente.

⁵ Estimamos, en base a registros confeccionados durante un lustro de experiencia docente, que no más de un 20/25% de los alumnos participa en clases durante el transcurso de la materia. Se entiende por participar: concurrir con preguntas sobre el tema del día, responder a los interrogantes del docente en el aula, compartir experiencias propias en la materia con el resto de la clase, sugerir enfoques o bibliografía alternativa sobre el asunto, entre otras.

de edad, de origen y de situaciones socioeconómicas en el grupo generan un escenario con los siguientes rasgos distintivos:

- los alumnos se agrupan naturalmente para conformar grupos de estudios por cercanía de procedencia geográfica, de manera que se van conformando células de tres o cuatro integrantes, todos ellos, habitualmente residentes en la misma ciudad. Esto puede empobrecer la experiencia, al reducir la diversidad de experiencias y puntos de vista
- se produce una separación tajante entre alumnos jóvenes y adultos mayores⁶. Estos últimos se quejan recurrentemente de que son abandonados a su suerte (o discriminados) por los más jóvenes, quienes no tienen mayor interés en integrarlos
- las diferencias de edad también impactan en el manejo de las tecnologías que puede utilizar el docente para desarrollar el curso. Ciertas vías de comunicación (como el correo electrónico) o de fuentes de información (material disponible en Internet) son de acceso complejo para la generalidad de los adultos mayores
- los caudales de experiencias y conocimientos previos de los alumnos difieren sensiblemente. No es lo mismo enseñar derecho a quien tiene antecedentes en prácticas jurídicas (pasantías en estudios profesionales o en tribunales, o familiares abogados) que a quien jamás tomó contacto con ellas. Sus visiones acerca de la utilidad y de los límites del sistema normativo y de las situaciones laborales que deberán afrontar denotan marcados contrastes. Algunos alumnos han podido tomar contacto previo con ciertas figuras esenciales del programa de estudios, mientras que otros, por su juventud o por el contexto socio-económico en el que se desempeñan, no están familiarizados con ellas.

Por supuesto que esta heterogeneidad no es necesariamente negativa. Muy por el contrario, correctamente canalizada puede convertirse en un factor importante para enriquecer el aprendizaje.

Finalmente, un tercer impacto es el de las restricciones que plantea la masificación en materia de estrategias didácticas. Dado el contexto descrito, pensar en configuraciones inclusivas lleva a mirar con disfavor el uso de ciertas tecnologías de enseñanza⁷, y al mismo tiempo, alimenta la tendencia de elegir procedimientos de evaluación aparentemente más simples. Así, monografías individuales o actividades de desarrollo de ideas y conceptos que impliquen para el docente largas horas de lectura, son reemplazadas por producciones grupales sintéticas y exámenes de respuestas múltiples. Las propuestas educativas extra-áulicas tales como visitas a reparticiones públicas, contactos con profesionales o entidades afines, y aún la organización de pequeños proyectos de investigación y sencillos encuentros académicos son de ardua realización.

Ciertamente, la masificación tiene sensible repercusión en la vida áulica y por ello no puede dejar de ser tenida en cuenta por los docentes.

⁶ En la asignatura a cargo del autor se pueden encontrar alumnos en el rango que va desde los 21 años hasta los 65/70 años. Normalmente, el porcentaje de adultos de más de 50 años no excede del 10% del total de cada comisión.

⁷ Como sería, por ejemplo, el uso frecuente de laboratorios informáticos para el acceso a bases de datos jurídicas, en atención a que estos espacios generalmente cuentan con pocas terminales disponibles.

El proceso Enseñanza –Aprendizaje en la actualidad

El primer paso para comprender más acabadamente los condicionamientos creados por la masificación será reflexionar sobre la propia actividad docente. Para ello proponemos iniciar el análisis con un interrogante: ¿Cómo se enseña en la masividad hoy? ¿Cómo es una clase en la Facultad de Derecho? A partir de la respuesta descriptiva, surgirán nuevas preguntas para profundizar en el examen de nuestras prácticas docentes, preguntas que versarán sobre la concepción del conocimiento implícita en la clase, la forma en que suponemos que los alumnos aprenden y la posibilidad de identificar el enfoque didáctico subyacente en las prácticas estudiadas.

En segundo lugar y aún dentro del contexto áulico, pasaremos a indagar las instancias de evaluación y sus características en un ámbito masivo.

Finalmente, nos detendremos en el Plan de Estudios de la carrera. Aquí nos interesará conocer cuál es su perfil y, en consecuencia, cuáles son los incentivos o condicionamientos que establece para las asignaturas, y qué relación tiene con el fenómeno de la masificación.

La enseñanza en la Facultad de Derecho. Descripción de una clase estándar

El salón de clases es un rectángulo dispuesto en forma horizontal, con el docente y su escritorio ubicados al frente y al centro. Detrás, un pizarrón, y en las aulas más modernas, un equipo para presentaciones de diapositivas digitales. Los setenta alumnos se distribuyen a lo largo del rectángulo en varias columnas de sillas desordenadas. La mayoría de los estudiantes, un vez que adoptan un sitio lo mantienen por el resto del cursado.

La duración de la clase es de 90 minutos, y generalmente se dictan dos clases semanales (los cursos pueden ser cuatrimestrales, semestrales o anuales),

El docente puede concurrir solo, o bien contar con la colaboración de algún adscripto (joven graduado que inicia su trayectoria como educador). El rol de éste último se limita a observar las prácticas del docente y los acontecimientos áulicos y, eventualmente, desarrolla algún tema del programa replicando la metodología de su mentor. Ocasionalmente puede evacuar consultas del grupo de alumnos al inicio o al culminar la clase.

El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente.

Así, por ejemplo, si el tema del día fuera “el derecho de dominio”, la clase se iniciará con un concepto del instituto, posiblemente continuará con sus antecedentes históricos y con la importancia que tiene la figura dentro del ordenamiento jurídico actual. Seguirá con la cita o lectura en voz alta de la definición legal del dominio y se avanzará con la regulación de la figura: cuál es su contenido o cuáles son las facultades que otorga, cuál es su extensión, cómo se adquiere, cómo se extingue, son todos aspectos que serán revisados haciendo permanente referencia a la normativa correspondiente.

Toda esta explicación se lleva adelante en forma verbal, con el docente de pie al frente al curso, a veces ayudándose con anotaciones en el pizarrón o mediante la proyección de diapositivas. Los alumnos escuchan el relato del docente mientras toman notas de sus dichos.

Una vez finalizada la exposición se abre lugar para las preguntas de los alumnos, que recaen usualmente en aclaraciones conceptuales o pedidos de referencias normativas, y que toman unos 10-15 minutos.

La experiencia descrita constituye el esqueleto de una clase de derecho. A éste se le pueden agregar, y de hecho muchos docentes lo hacen, algunas variantes interesantes tales como:

1. iniciar la clase recuperando conceptos anteriores pertinentes o situando el tema del día en el programa y estableciendo sus vínculos con temas vistos previamente o que se estudiarán más adelante
2. al desarrollar el concepto y la normativa relacionada, hacer referencia a posiciones doctrinarias opuestas sobre la figura y su interpretación normativa, explicando los fundamentos de cada postura (traer al aula un debate, aunque más no sea con las voces de los distintos autores en sus versiones más simples)
3. presentar al grupo los instrumentos o documentos en los que se materializa la figura jurídica en la práctica cotidiana (en el ejemplo, ofrecerle copia de una escritura de compraventa inmobiliaria)⁸
4. llevar adelante alguna actividad de análisis jurisprudencial sobre el tema bajo estudio.

También es posible que las clases magistrales sean un tanto más abiertas, permitiendo que los alumnos formulen preguntas durante la exposición, así como la adopción de una o más variantes (recuperación inicial, presentación de documentos) en forma simultánea.

Perspectiva epistemológica subyacente

Alcalá presenta las perspectivas epistemológicas que fundamentan la enseñanza, entre las que destaca como centrales al absolutismo, al relativismo y al evolucionismo. La primera “recoge las tradiciones positivista y racionalista para las cuales el conocimiento científico es verdadero, universal y ahistórico” (2002: 3), y en su interior se diferencian dos posturas, la empirista y la racionalista, según el criterio de validación del conocimiento científico se asiente en los hechos o en la teoría, respectivamente. El relativismo propone una visión histórica y social, en la que las teorías son estructuras complejas (paradigmas) que se imponen y subsisten mientras cuentan con suficiente adhesión de las comunidades científicas. Aquí “el cambio científico no es ya una cuestión de progreso lineal y acumulativo, por el contrario, es precedido por un profundo estado de crisis del paradigma dominante que desemboca en una revolución científica” (2002: 7) y eventualmente, en un nuevo paradigma adoptado por los científicos. Finalmente, el evolucionismo sostiene que existiría un equilibrio entre continuidad y cambio: “las

⁸ Se percibe nítidamente la necesidad de los alumnos de entrar en contacto con los instrumentos en que se plasman los derechos.

transformaciones se operan siempre dentro del marco de la selección crítica de la comunidad intelectual” (2002: 9).

La práctica docente, tal como fue relatada, contiene varias notas características del absolutismo racionalista, entre las que cabe destacar la percepción del conocimiento como un producto acabado, y la neutralidad axiológica de la ciencia.

Los contenidos que se comunican al grupo de alumnos no se encuentran sujetos a debate. Ni el concepto, ni la definición jurídica de la figura son cuestionables, y rara vez se efectúa un análisis crítico del instituto, en el sentido de señalar a qué sectores, grupos o clases beneficia o perjudica. Tampoco es habitual revisar las condiciones socio-económicas al momento del surgimiento del instituto, las intenciones del legislador al sancionarlo, ni si ha cumplido sus fines originales. Por el contrario, resulta natural que el docente presente normas en forma aislada, o en el mejor de los casos, se esfuerce en exponer los nuevos conceptos como parte integrante de un orden jurídico armónico, sistemático, exhaustivo, en el que todo cuestionamiento a la ciencia del derecho es insignificante o impráctico, y en todo caso, inútil.

Teorías del Aprendizaje implícitas

En materia de psicología del aprendizaje, Alcalá expone dos perspectivas dominantes y antagónicas, el conductismo y el constructivismo. El conductismo “asume una concepción mecanicista y asociacionista del conocimiento y el aprendizaje encuadrada en la tradición aristotélica de la tabula rasa [para la cual] el conocimiento se inicia con la experiencia sensible” (2002: 11). En el mismo sentido, Santos expresa que para esta corriente “nos son los contenidos los que afectan los aprendizajes sino que estos están regulados por la leyes de la asociación [...]. Toda conducta, por compleja que sea, puede ser sintetizada en términos de asociaciones entre estímulo-respuesta. El aprendizaje siempre es iniciado desde el exterior, desde el ambiente. El organismo responde a las exigencias ambientales” (1999: 32).

Para el constructivismo, en cambio, el sujeto es un ser activo, que no está determinado exclusivamente por las contingencias ambientales sino que “interactúa con el medio desde sus experiencias y conocimientos anteriores, significando y resignificando el mundo que lo rodea, es decir, realizando una verdadera reconstrucción de la realidad de sus estructuras mentales.” (Alcalá, 2002: 13). Esta corriente integra diversas teorías, entre las que la autora destaca por su favorable acogida en nuestro medio a las desarrolladas por Piaget, Ausubel y Vigotsky.

Para Piaget, “el proceso de aprendizaje consiste en el progreso de las estructuras cognitivas a través de procesos de equilibración” (Alcalá, 2002: 13). Alcanzar el equilibrio o armonía entre las estructuras cognitivas y el medio ambiente requiere que el sujeto lleve adelante dos procesos: asimilación y acomodación. Por el primero, el sujeto interpreta la información que proviene del medio de acuerdo a sus propias estructuras conceptuales. Por el segundo, “se modifican los esquemas previos y se produce una nueva asimilación o reinterpretación de los conocimientos anteriores en función a los nuevos esquemas construidos (Alcalá, 2002: 14).” Desde esta posición el error del alumno es una manifestación del desequilibrio, una contradicción entre lo esperado y lo observado, y su conciencia (*conflicto cognitivo*) es un paso previo y necesario para que

se produzca el aprendizaje⁹.

Ausubel estudió el aprendizaje en el ámbito escolar, afirmando que allí se producen dos tipos de aprendizaje diferentes, el memorístico y el significativo. El aprendizaje es significativo cuando el alumno “modifica su estructura cognitiva al asimilar nueva información, y esta nueva información cobra significado porque la ha relacionado con sus conocimientos previos” (Alcalá, 2002: 15). Estos aprendizajes son deseables porque subsisten por más tiempo, favorecen nuevos aprendizajes y por ende, producen cambios más profundos. En cuanto al contexto o condiciones que propenden a su generación, la teoría sostiene que se requiere del alumno una disposición a comprender (una actitud para aprender en forma significativa) y la existencia de ideas previas con las que pueda relacionar el nuevo material; y del docente, que presente el material en forma estructurada, con los elementos interrelaciones de manera sistemática y no aleatoria. (Santos, 1999: 37). Advierte Alcalá que si bien ambos tipos de aprendizaje se relacionan con estrategias didácticas distintas (el memorístico, con la enseñanza expositiva; el significativo, con la enseñanza por descubrimiento), la relación no es lineal.

Finalmente, Vigotsky sostiene que aprender es internalizar progresivamente instrumentos mediatizadores –herramientas y signos – que producirán a la postre procesos de desarrollo interno. Estos elementos son proporcionados por el medio, por la cultura, y por ende para esta teoría el conocimiento se reconstruye a nivel individual, partiendo de lo social (Santos, 1999: 36). Vigotsky identifica dos niveles de desarrollo: una primera etapa de desarrollo efectivo en la que se encuentra el sujeto, y una segunda etapa de desarrollo potencial, a la que el sujeto puede arribar con ayuda de la mediación.

Entre estas dos etapas se ubica zona de desarrollo próximo, que es el nivel en el cual debe intervenir el docente para facilitar los aprendizajes.

Es difícil encuadrar perfectamente la estructura de la clase descrita en alguna de las concepciones reseñadas. Sin perjuicio de ello, es posible dilucidar los siguientes rasgos o notas características afines al conductismo:

- la planificación de la clase no considera como relevantes las particularidades de cada individuo, sus historias, sus pautas de valoración y comportamiento y las resistencias que estas pueden oponer al aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2005: 38)
- la clase se prepara para reforzar la adquisición de la conducta deseada (que habitualmente consiste en la memorización de una norma o concepto), con un docente que se encuentra persuadido de que de la organización adoptada surgirá, inevitable, el aprendizaje.

También se perciben elementos de las teorías constructivistas, en especial cuando el docente introduce algunas de las variantes mencionadas.

La asociación del tema del día con conceptos estudiados previamente en la asignatura o en otro curso, o que se estudiarán más adelante es un esfuerzo por lograr la significatividad lógica ausubeliana. La recepción atenta de las preguntas realizadas por los alumnos al fin de la clase permite al docente evaluar la suficiencia de los conocimientos previos en algunos alumnos (significatividad psicológica), y ofrecer alguna explicación

⁹ A diferencia de lo que sucede en el conductismo, para el cual el error se interpreta como fracaso, como una instancia innecesaria que debe evitarse.

paliativa (aunque rara vez se indague en las causas de la insuficiencia).

El error de los alumnos durante las clases (no así el que se manifiesta en los exámenes), y que normalmente aparece tras las preguntas del docente, no es recibido negativamente sino que más bien es tomado como una oportunidad del docente para detectar falencias y trabajar sobre ellas. La manera habitual de atacarlas es que el docente se tome unos minutos para explicar las razones del error. Ciertas actividades, como los análisis de jurisprudencia en el aula, facilitan la proliferación de preguntas y la participación más activa de los alumnos y en consecuencia, generan una mayor cantidad de errores “deseables” (desequilibrios piagetianos) en los alumnos.

Además, la entrega de material a los alumnos como escrituras públicas, contratos privados, modelos de escritos judiciales o documentos administrativos puede entenderse perfectamente como la provisión de instrumentos mediatizadores vigotskianos (signos o símbolos) para el desarrollo interno.

En resumen, parecería que predomina en el docente una concepción conductista del aprendizaje, aunque esta preeminencia no es tan marcada y se pueden observar interesantes rasgos constructivistas.

Enfoque didáctico predominante

Alcalá (2002) describe cuatro modelos teóricos de interpretación de la tríada didáctica y de los componentes curriculares, que integran diversas concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, conocimiento y la función social de la institución educativa. Explica que cada uno de estos modelos privilegia ciertos elementos del análisis, y que por ello cada uno realiza aportes y presenta limitaciones.

En primer lugar, introduce al *enfoque tradicional*, que tiene como notas sobresalientes a) el rol protagónico del docente, b) alumnos como pasivos receptores de conocimientos y c) primacía de los contenidos organizados de acuerdo a la lógica disciplinar por sobre cualquier interés o necesidad de los alumnos.

La estrategia de enseñanza preponderante es la clase magistral, en la que los contenidos se imparten para su posterior memorización y su legitimidad y veracidad esta fuera de toda discusión. La función social de la escuela es transmitir los valores y cosmovisiones de la sociedad, difundir los conocimientos que se consideran verdades permanentes

En segundo lugar, menciona al *enfoque tecnicista*, que es aquel que aspira a hacer de la enseñanza una actividad científica y a orientar a la escuela a los requerimientos de la esfera económica, del mercado laboral. Esta posición prioriza objetivos definidos de manera precisa, entiende que los contenidos y estrategias son subsidiarios y que los docentes ocupan el rol de meros ejecutores de planes diseñados por especialistas.

En tercer lugar presenta al *enfoque activo*, que se distingue por poner al alumno - con sus intereses y necesidades - en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor acompaña y guía facilitando el desarrollo de la autonomía personal.

Los contenidos curriculares se seleccionan a partir de las preferencias de los alumnos y las actividades deben favorecer la observación directa de la realidad. Aquí lo importante no es aprender conceptos, sino incorporar los procedimientos que permitan

al alumno aprender por sí mismo cualquier tipo de conocimientos.

El último *enfoque* que expone es el *problematizador*, una postura a priori superadora de las anteriores, y que se destaca porque a) tanto docente como alumnos son protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, b) se articulan los contenidos relevantes con los intereses de los alumnos, c) la planificación es solamente una hipótesis de trabajo susceptible de ser reformulada durante el proceso. La escuela, para esta corriente, tiene por función formar sujetos activos, autónomos y democráticos, comprometidos y capaces de transformar la realidad.

El enfoque didáctico adoptado en la clase típica es eminentemente tradicional. En ella, los contenidos (conceptos) son el elemento central que condiciona los restantes elementos (metodología, evaluación). Seleccionados de acuerdo a la lógica de la disciplina, los alumnos deben recibirlos tal como les son dados. No se considera relevante el contexto social e histórico en que se produjo dicho conocimiento ni a qué grupo o sector social le es funcional.

En suma, las prácticas docentes tienen como trasfondo una epistemología absolutista racionalista y una visión del aprendizaje con marcados rasgos conductistas. Y, consecuentemente, adoptan como estrategia didáctica favorita la “clase magistral”, que se concibe como el mecanismo idóneo (tal vez único) para promover el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, en la clase se percibe un alto grado de autoritarismo tanto en la selección y organización del contenido como en el desarrollo de la misma, con un docente que monopoliza la elección de temas a estudiar y la manera de abordar su tratamiento. Tanto desde el enfoque activo como desde el problematizador, se señala a esta característica como negativa, propia de una postura que se asienta en relaciones de jerarquía y dominación y que se desentiende de las necesidades e intereses de los alumnos.

Esta perspectiva de la ciencia, del aprendizaje y de la función de la institución que se encuentra implícita en la típica práctica docente relatada se resquebraja cuando el profesor hace uso de alguna de las variantes descritas. Por menores que sean las modificaciones que introduce, constituyen palmaria muestra de que el docente percibe la necesidad de cambios en el proceso.

Así, la relación del tema del día con conceptos de otras unidades y aún de otras asignaturas busca romper la noción de compartimentalización de la ciencia o fragmentación del conocimiento. A la vez, es un esfuerzo dirigido a destacar la complejidad de los conceptos y teorías bajo estudio, que rara vez se ajustan al marco de una asignatura sino que la desbordan en todas direcciones.

La presentación de interpretaciones encontradas de diversos autores sobre el objeto de estudio, aún en términos sencillos, produce severas grietas en un esquema que habitualmente se percibe como de discurso único¹⁰. Y aunque resulta difícil motivar el debate entre los alumnos, la sola mención del conflicto basta para embestir la creencia

¹⁰ En este sentido, es extraordinario lo que sucede cuando se exhiben las ideas de autores con posiciones disímiles sin exponer la opinión del docente: los alumnos responden no con cuestionamientos o replanteos a las posturas expuestas, sino indagando inmediatamente por el criterio del profesor. No reflexionan sobre el debate, no se contagian de la polémica, por el contrario, directamente quieren saber como se resuelve, “quién gana” o quién cree el docente que gana. La indefinición se recibe primero con angustia y a la brevedad, con indiferencia.

arraigada en el alumnado de que existe una única manera de entender conceptos y normas jurídicas.

La entrega de material de la “vida jurídica real” (escrituras, formularios, sentencias) resulta de gran utilidad para acercar la teoría a la práctica. En ambas se abandona el libro de texto para generar un acercamiento con el mundo real, se materializan los conceptos y teorías en documentos palpables y analizables. Se puede observar gran voracidad en los alumnos por acceder a estos materiales, por conocer qué es lo que harán en su vida profesional. Con esta sencilla variante se satisface una profunda demanda de los estudiantes, la de recibir una formación más práctica.

La planificación de actividades de análisis jurisprudencial promueve la participación activa de los alumnos en la clase. Normalmente se efectúa una primera etapa en forma grupal, seguida de una puesta en común general. Bajo ciertas condiciones (fallos y guías de trabajo pertinentes y accesibles) esta práctica posibilita que los alumnos distingan hechos jurídicamente relevantes de una controversia, conceptos, teorías jurídicas y argumentos utilizados por las partes, normativa en que las partes fundan sus posiciones y criterios que utiliza el tribunal para resolver el litigio. Es un ejercicio integrador de habilidades cruciales para el desempeño profesional, a la vez que un preciso indicador de la comprensión del tema particular que ha alcanzado cada alumno y de la solidez de su formación jurídica.

Cualquiera sea la variante didáctica escogida por el docente, es probable que con ella exponga inconsistencias científicas, que favorezca la participación del estudiante, que lo invite a relacionar conceptos, que despierte interrogantes en el alumno, que lo incentive a revelar sus temas de interés, que explicité dificultades en el aprendizaje. Por estos motivos, todas estas en apariencias humildes modificaciones socavan al enfoque tradicional subyacente en la clase típica.

Huelga hacer una salvedad: esta manera de dar la clase (y esta visión de la enseñanza) no ha surgido como consecuencia de la masificación estudiantil sino que es anterior a ella, es la forma en que tradicionalmente se ha enseñado Derecho y en que se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje en las facultades de la disciplina. Lo que ha logrado el fenómeno de la masificación es consolidar aún más esta cuestionada práctica clásica, obstaculizando innovaciones en la diagramación de estrategias alternativas.

La evaluación en el contexto masivo

En materia de evaluación resulta difícil describir una modalidad única o típica como consecuencia de la gran diversidad de métodos utilizados por los docentes de la Facultad de Derecho. Algunos prefieren exámenes orales individuales o grupales, mientras que otros recurren a exámenes escritos (ya sea de desarrollo o de respuestas múltiples). Estos exámenes a veces comprenden sólo una porción de la asignatura y a veces la totalidad del plan de estudios. En otros casos, los docentes reemplazan estas evaluaciones por monografías y también están los profesores que toman en cuenta la participación del alumno durante el cursado y su porcentaje de asistencias.

Sin embargo, tras esta multiplicidad de criterios pueden observarse ciertos patrones comunes o generales.

En primer lugar, la evaluación del alumno se produce en un único momento, el del examen.

En lúcida crítica a esta forma de entender la figura, Álvarez Méndez aduce que “la evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, continuas, aisladas, insignificantes... tampoco es un apéndice de la enseñanza” (2001: 14). Asevera que cuando se evalúa únicamente al final de una unidad de tiempo o contenido, solo se puede utilizar a la evaluación para calificar y se pierden todas sus bondades formativas para los sujetos que participan en el proceso.

En segundo lugar, la evaluación se reduce a la constatación de la asimilación/memorización de información. Afirma Álvarez Méndez que “la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento [y] una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica [...]” (2001: 27). En este sentido, existe alto grado de coherencia entre los objetivos de la clase y lo que se solicita en los exámenes de derecho¹¹. La concepción positivista del docente, donde el conocimiento se constituye básicamente de hechos y datos, tiene su correlato en un examen que tiene por finalidad excluyente verificar que el alumno los ha incorporado satisfactoriamente.

En tercer lugar, la evaluación se concibe como una etapa esencialmente calificatoria, como un momento para otorgar premios o sanciones. No se encuentra arraigada en el docente la noción de la evaluación como herramienta formativa. Por el contrario, Los docentes están convencidos de que las respuestas de los alumnos en los exámenes dan una idea aproximada de sus aprendizajes, de lo que realmente saben, y que su rol consiste en medir estos conocimientos de la manera más objetiva posible. Por ello, entienden que las notas allí obtenidas son justos indicadores de la calificación que merecen.

En contraposición a esta extendida visión de la evaluación como instrumento de medición o de control, Díaz Barriga establece que “el objetivo básico de la evaluación es proponer elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula. La evaluación como acto de conocimiento nos ayudaría a conocer qué está pasando en el aula, qué tipos de mecanismos de aprendizaje tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso y que formas de desarrollo personal han ido adquiriendo” (1994: 137). Separa evaluación de acreditación, expresando que la primera es un acto de problematización que le permite al docente entender lo que sucede, mientras que la segunda es un acto de calificación que responde a necesidades institucionales y que por lo tanto se guía por otra lógica, a la que considera perversa y alienadora¹².

Y profundizando su rechazo a la perspectiva indicada, este autor sostiene que “es muy difícil lograr que la asignación de una nota refleje el aprendizaje; no hay forma en que un 8 o un 10 reflejen el proceso de aprendizaje de un sujeto” (1994: 140).

Desde una posición alternativa a la de Díaz Barriga, aunque también en discrepancia con la posición del docente de Derecho, Méndez Álvarez afirma que la evaluación “será, siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora, orientadora” (2001: 15), condenando a toda práctica evaluativa que no forme, que

¹¹ El docente normalmente indaga por información que él mismo ha brindado durante el cursado. No se evalúa otra competencia o habilidad que la de reproducir con precisión técnica los conceptos o normas explicados previamente.

¹² “es una perversión que un sujeto vea representado su esfuerzo en una calificación; significa un acto total de alienación [y después de algunos años de escolaridad] se logra esta falsa identificación: “La nota soy yo [...]” (Díaz Barriga, 1994: 139).

no eduque o que tenga una intención meramente sancionadora. Agrega que aunque se le asignen numerosas funciones (selección, certificación, ejercicio de autoridad, proporcionadora de incentivos, entre otros) es en esencia una actividad formativa, un momento crítico para el aprendizaje y propicio para la adquisición de conocimientos.

En síntesis, los patrones señalados como comunes de las evaluaciones en la Facultad de Derecho evidencian gran familiaridad con la lógica didáctica tradicional y son pasibles de las críticas referidas más arriba, en especial la que se refiere a su desaprovechamiento en tanto elemento formativo.

La masificación también constituye aquí una limitante significativa para adoptar modificaciones sugeridas por los autores, y genera fuertes incentivos para la generalización de una evaluación con los atributos especificados (concentrada en un único momento, de finalidad meramente calificatoria).

Plan de Estudios de Derecho y Masificación

En este apartado nos proponemos delinear el perfil del Plan de Estudios de Derecho, analizar su correspondencia (o falta de correspondencia) con respecto a lo que sucede en las aulas y, en especial, cómo se vincula al fenómeno de la masificación.

Díaz Barriga (1990) asevera que “las distintas concepciones vigentes [sobre teoría curricular] son reductibles, en último análisis, a dos posiciones básicas: una vinculada a la pedagogía industrial y otra generada como alternativa a esta” (p. 18). La primera tiene como propósito excluyente la preparación del hombre para su incorporación a la producción, característica de la que obtiene su nombre. Se estructura a partir de la Segunda Guerra Mundial y se exporta a Latinoamérica como consecuencia de la consolidación de Norteamérica en el rol de potencia mundial. Sus principales exponentes son Ralph Tyler, Hilda Taba y Benjamin Bloom. La segunda concepción es denominada por Díaz Barriga “teoría curricular modular por objetos de transformación”, y pretende ser superadora de las críticas recibidas por la extendida pedagogía industrial. Su alcance se ve restringido, por el momento, a ciertas universidades mexicanas.

Indudablemente, el Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía fue elaborado en función a lógica de la pedagogía industrial. Con claridad allí se indica que la razón de ser de la carrera, en su origen, fue la formación de recursos humanos con adecuada preparación en el campo del derecho para desempeñarse en los distintos poderes del Estado, en el ejercicio de la libre profesión y al mismo tiempo, para asesorar a empresas, sindicatos, asociaciones. En el Plan se establecen como objetivos generales la formación de egresados esencialmente capaces de:

1. actuar con sentido crítico y fundamentación científica,
2. resolver problemas y/o conflictos jurídicos,
3. valorar el ordenamiento jurídico como regulador de conductas humanas.

Es en este punto en donde se observa una ruptura entre las pretensiones de la institución y los recursos disponibles y empleados para lograr el fin buscado. En efecto, y tal como lo explicáramos con anterioridad, las clases en Derecho difícilmente contribuyan a formar un profesional con estas capacidades. Las estrategias didácticas

que se utilizan están fuertemente condicionadas por un sistema educativo masificado, y por lo general se limitan a dar información al alumno, en detrimento de los procesos de elaboración de la información. El estudiante se reduce a ser un mero espectador ante el objeto de estudio, y aunque logre aprender conceptos y normas legales valiosas, ello no lo convertirá en aquel profesional crítico deseado.

Además el Plan de Estudios, que se halla organizado en Asignaturas, deja entrever una de las debilidades curriculares indicadas por Díaz Barriga (1990): la atomización del conocimiento. Esta división es una forma de fragmentar la realidad que segmenta el objeto de conocimiento y que dificulta que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas que se presentan. La falta de ejes estructurantes que permitan articular la información y darle sentido, convierten al docente en un “especialista en su materia”, y carga en el alumno la tarea de construir, organizar e integrar una información segmentada. Con el avance de la ciencia, los cambios curriculares consisten en añadir nuevas materias, juntar otras y modificar su orden en el plan vigente¹³.

No caben dudas de que estamos en presencia de un Plan de corte positivista, carácter denotado por la forma en que compartimentaliza el conocimiento y por la forma en que lo organiza y ofrece a los alumnos.

En síntesis, tanto el Plan de Estudios de la carrera como las prácticas docentes áulicas comparten una concepción sobre el conocimiento, sobre la manera en que los alumnos aprenden y sobre el rol que el estudiante debe tener en el proceso educativo. En este sentido, la tarea de los profesores en el aula es plenamente coherente con el marco institucional, y es una respuesta (si se quiere comprensible) ante el fenómeno desbordante de la masificación. Sin embargo, ni el plan ni las clases parecen ser los más adecuados para arribar a los objetivos institucionales.

Reflexiones y Propuestas

Al cabo del análisis nos hemos encontrado con el siguiente escenario: por una parte, un Plan de Estudios diseñado con una lógica industrialista, junto a prácticas docentes características del enfoque didáctico tradicional. Estas actividades docentes se encuentran condicionadas por la currícula y en gran medida le son funcionales a la mencionada lógica del diseño.

Por otra parte, la declaración institucional de una serie de objetivos generales formativos (actuar con sentido crítico y fundamentación científica, resolver problemas y conflictos jurídicos, valorar el ordenamiento legal como regulador de conductas humanas), objetivos que son difíciles de alcanzar en el marco de la lógica curricular y las prácticas predominantes.

Y en el medio de esta brecha y agravando la situación, el fenómeno de la masificación educativa, que afianza la utilización de estrategias de enseñanza inconducentes para el logro de los fines formativos deseados.

Ante esta dicotomía los cursos de acción posibles son reducidos. O bien modificamos los objetivos del Plan de Estudios, explicitando que la institución formará

¹³ Cabe añadir que el plan de estudios de abogacía se compone de 31 asignaturas obligatorias y 1 optativa, es un programa prácticamente cerrado en el cual las decisiones de formación de cada alumno no tienen mayor cabida. El plan de estudios se asimila a un contrato de adhesión, frente al cual cada alumno sólo tiene dos opciones: aceptarlo en un todo, o rechazarlo.

profesionales con un perfil más limitado, tanto profesional como social, en noble acto de sinceramiento respecto de las metas asequibles con la dotación de recursos existentes; o bien redefinimos los objetivos de las clases y ajustamos las estrategias de enseñanza, redirigiendo el proceso formativo en pos de la generación de egresados con mayor solvencia científica y mejor preparados para resolver conflictos jurídicos¹⁴.

Para transitar el primer camino, en nada debemos alterar las actividades docentes que se vienen realizando a la fecha. El poderoso fenómeno de la masificación actuará como una cuña enclavada entre recursos y fines institucionales, alejando día a día unos de otros hasta tornar del todo irrealizables las metas formativas.

La vía alternativa supone la apertura de una compleja discusión a la que nos sumaremos en los párrafos siguientes. Con la esperanza de aportar algunas ideas útiles, expondremos los que entendemos podrían ser nuevos objetivos y estrategias didácticas susceptibles de funcionar en contextos de masificación.

Recorrer este segundo camino requerirá de una transformación profunda en el plantel docente. No es factible modificar objetivos de la clase ni estrategias de enseñanza sin acometer contra consolidadas concepciones epistemológicas, antiguas visiones sobre el aprendizaje y enfoques pedagógicos tradicionalmente hegemónicos. Sin embargo, la manera en que deben aplicarse los cambios es un asunto de política universitaria, cronológicamente posterior a la obtención del consenso sobre el sentido y alcance de las reformas, y temáticamente ajeno a la órbita de este trabajo. Nos limitaremos, entonces, a sugerir nuevas prácticas docentes dejando para otra oportunidad cualquier debate en torno a su operativización¹⁵.

Estructura de la Propuesta

En esta parte final del trabajo, distinguiremos diversos paradigmas de formación jurídica, tratando de situar en el esquema 1º) cuál es el que empleamos y 2º) cuál sería más adecuado para alcanzar los nuevos fines. Una vez divisado un paradigma de destino, concluiremos la sección con la diagramación de nuevos objetivos de clase y estrategias didácticas que permitirían alcanzarlo.

Paradigmas de educación jurídica

Gordon (2004) describe diversos modelos de educación jurídica, destacando como tradicionales:

a) El modelo de capacitación de aprendices practicantes.

Este es el tipo de instrucción más elemental, consiste en familiarizar a los principiantes con los documentos y procedimientos básicos más utilizados en la práctica. Es la educación que usualmente reciben los jóvenes abogados en los estudios jurídicos, con la idea subyacente de que ser abogado es un

¹⁴ Muchas otras alternativas podrían sugerirse, mas queremos recordar que este trabajo se centra en los efectos de la masificación sobre las tareas docentes, y por ello, para reflexionar sobre posibles propuestas superadoras tuvimos en cuenta esencialmente sólo aquello que puede ser realizado en el ámbito de las prácticas referidas.

¹⁵ También la cuestión de los contenidos curriculares permanecerá ajena a este trabajo en atención a que, a priori, no apreciamos efectos significativos del fenómeno de la masificación sobre este elemento.

arte que se aprende mejor a través de la imitación a un maestro. El aprendiz debe iniciarse con tareas rutinarias y aprender observando a su maestro llevar adelante tareas más complejas.

b) El modelo de enseñanza del derecho positivo.

Aquí se enseñan las normas específicas de un sistema legal determinado, se busca crear un abogado capaz de “encontrar el derecho”, de identificar la norma aplicable al caso presentado por un cliente. Este profesional aprenderá reglas y excepciones, será un tomador-pasivo más que un configurador activo del derecho.

c) El modelo de enseñar a pensar como abogados.

La propuesta de este modelo es la de capacitar en los métodos de la profesión relativos a la retórica, al razonamiento y a la argumentación. “Su objetivo es educar a los graduados en las lógicas habituales y *topoi* de los abogados [...] y sobre todo enseñar un conjunto de habilidades de razonamiento pragmático y de resolución de problemas, flexibles y factibles de ser generalizadas [...]” (2004: 93).

d) El modelo de educación para la ciencia legal.

Desde esta perspectiva se enseña derecho como un sistema de principios coherente y unificado y se prepara para razonar desde casos particulares a los principios generales y también en sentido inverso.

Del relato de la clase típica en Derecho se deduce la primacía del paradigma de enseñanza del derecho positivo. El objetivo es que el alumno asimile más conocimiento jurídico, el que se incorpora casi exclusivamente por medio del aprendizaje de normas. El ideal formativo en esta perspectiva es el del alumno capaz de detectar cuál es la regla aplicable a un caso concreto.

Algunas de las variantes de clase citadas agregan a este paradigma central matices de otros modelos. Así, todos los esfuerzos por asociar el tema del día con conceptos y normas de otras unidades de la asignatura o de otras materias pueden ser vistos como un intento de enseñar derecho en forma más científica, en afinidad con el modelo de educación para la ciencia legal.

La puesta a disposición del grupo de material relacionado al ejercicio profesional, útil para saciar la avidez estudiantil por una formación más pragmática, se encuadraría en el modelo que Gordon denomina de capacitación de aprendices.

Finalmente, las actividades de análisis jurisprudencial que proponen indagar en el razonamiento de los litigantes y los tribunales se emparentan con el modelo de enseñar a pensar como abogados.

Al emitir juicio de valor acerca de las distintas concepciones de enseñanza jurídica, Gordon se pronuncia negativamente acerca del paradigma preponderante en nuestra Facultad, tildándolo de estrecho y conservador. Esta caracterización es coincidente con las críticas formuladas por los autores provenientes de las ciencias de la educación y que fueran expuestas previamente.

Insatisfechos con la situación actual, el paradigma de destino, es decir **el modelo de enseñanza jurídica al que sugerimos mudarnos, es uno que contenga atributos del**

paradigma de enseñar a pensar como abogados, y también del de educación para la ciencia legal.

Esta propuesta no desconoce la necesidad del aprendizaje de normas jurídicas, pero entiende que ello es formativamente insuficiente y que es imprescindible poner el foco en el desarrollo de habilidades para resolver conflictos jurídicos y en una enseñanza del Derecho de cariz más científico. De esta manera, aumentarán notablemente las probabilidades de que la Facultad genere profesionales del perfil deseado.

Redefinición de Objetivos y Propósitos

Explica Cols que “al proyectar un proceso de enseñanza es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse. La clarificación de objetivos y propósitos constituye un modo de resolver este problema” (2004: 16), por lo que consideramos adecuado iniciar la descripción de la propuesta enunciando objetivos y propósitos.

Serán objetivos generales de la “nueva clase típica”, que el alumno sea capaz de:

- a) *Comprender los conceptos centrales pertenecientes a la temática del día.*
 - b) *Conocer las normas y principios generales relativos al instituto.*
 - c) *Realizar el proceso de subsunción de los hechos en la norma.*
 - d) *Utilizar adecuadamente el vocabulario técnico correspondiente al tema bajo estudio.*
-
- e) *Comprender las relaciones de los institutos jurídicos estudiados con otras figuras legales y con el ordenamiento jurídico en general.*
 - f) *Desarrollar la habilidad de resolver conflictos jurídicos vinculados al tema de clase.*
 - g) *Formular juicios críticos sobre las figuras y reglas bajo estudio, considerando especialmente los valores justicia y seguridad (o eficiencia).*

Los primeros cuatro objetivos se encuentran notablemente emparentados con el modelo de enseñanza del derecho positivo, que es el que prima actualmente. Varios de ellos pueden reconocerse en el relato de la clase típica, en especial, el conocimiento memorístico de la normativa pertinente. La capacidad de comprender conceptos y de subsumir hechos en normas son atributos característicos del profesional generado por este paradigma (creemos que es factible decir que la gran mayoría de los docentes actuales estarían satisfechos si se acreditaran estas metas).

Son los tres objetivos siguientes los que constituyen agregados novedosos y que modificarían el paradigma de enseñanza jurídica vigente. Con ellos se pretende instaurar cambios susceptibles de producir nuevos egresados: con una visión más sistémica y profunda del derecho, mejor formados para solucionar conflictos y más críticos de la normativa e instituciones vigentes.

La comprensión de las relaciones entre diversos institutos jurídicos y de la forma en que se articula una figura dentro del sistema legal aportaría un nuevo enfoque,

opuesto al del conocimiento parcelario e inconexo, y mucho más adecuado para facilitar un abordaje sistemático y por ende más científico del Derecho.

La resolución de conflictos jurídicos en forma eficaz, asegura Nathanson (2003), es una de las características fundamentales de los abogados competentes. “La habilidad para resolver problemas legales incluye todo lo que un abogado necesita saber y necesita poder ser capaz de hacer para solucionar problemas legales concretos, para alcanzar las metas de sus clientes a través de un proceso de prevención o resolución de conflictos jurídicos” (2003: 85). Esta habilidad puede ser enseñada y corresponde, por lo tanto, fijarla como resultado intencional y predeterminado de las clases.

La capacidad de formulación de juicios críticos es esencial para que los alumnos puedan valorar al ordenamiento jurídico como regulador de conductas humanas. “Debemos ayudar a nuestros estudiantes a que aprendan cómo usar el estudio y análisis legal y extra legal no sólo para justificar prácticas que el sistema legal favorece actualmente o para gradualmente reformarlas, sino, también, para decir la verdad al poder, para exponer si dichas prácticas son esencialmente injustas e ineficientes, y para explorar alternativas [...]” (Gordon, 2004: 103).

Para completar el nuevo paradigma, esta declaración de intencionalidades educativas se debe integrar con la enunciación de una serie de principios de procedimiento que no son otra cosa que criterios respecto de los cuales se concreta una actividad, “**principios de enseñanza** que al mismo tiempo definen el fin educativo y establecen criterios de actuación y decisión” (Alcalá, 2003: 10)

En la misma línea, Cols (2004) afirma que la propuesta de enseñanza debe expresar una serie de principios pedagógicos sostenidos por el docente.

Serán principios de procedimiento o propósitos docentes en el nuevo paradigma:

- a) *Promover la participación de los alumnos en la clase, en un marco de tolerancia y respeto por la diversidad de opiniones.*
- b) *Estimular a los alumnos para que reflexionen sobre sus propias experiencias jurídicas.*
- c) *Presentar los conceptos desde una posición epistemológica y axiológica más problematizadora.*
- d) *Incentivar a los alumnos a que expresen cuáles son los temas en los que tienen mayor interés*
- e) *Propiciar las actividades de aprendizaje grupal.*
- f) *Introducir en el desarrollo del curso cuestiones o problemáticas locales.*

Reformulación de Estrategias

Habiendo redefinido los objetivos de la clase, resulta necesario elaborar estrategias metodológicas acordes a las nuevas intencionalidades formativas.

Las estrategias metodológicas constituyen el eje de la **propuesta de acción, entendida como intervención** que realiza el docente. Son construcciones que se concretan en actividades que van a permitir que los alumnos se apropien de conocimientos (Litwin, citado por Alcalá, 2005: 3).

En sintonía, Cols explica que “las estrategias articulan una serie de actividades que el docente propone a los estudiantes para que desarrollen en forma grupal o individual” (2004: 24).

Las actividades que proponemos para materializar el nuevo paradigma son dos: la clase magistral “remodelada” y la utilización del método de casos en grupo.

Fuertemente arraigada en el plantel docente, la clase magistral subsistirá como modalidad de enseñanza por su adaptabilidad a grupos numerosos, su economía de recursos y su aptitud para proveer información, hacer presentaciones panorámicas, dar indicaciones e integrar temáticas (Alcalá, 2005). Sin embargo, para servir a los nuevos objetivos, es recomendable que adopte una versión de mayor interacción con los estudiantes. Debe incentivar una participación más activa de los alumnos, interpeándolos y dejando lugar para sus preguntas, disparando incógnitas a partir de la presentación de documentos u otros materiales; en definitiva, convirtiéndose en una clase más dialogada y menos magistral. Destacando su carácter de modalidad irremplazable para la enseñanza del derecho, estamos convencidos de que esta actividad perfectamente puede renovar su espíritu y adaptarse para vehiculizar concepciones epistemológicas y perspectivas sobre el rol del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje más afines al nuevo paradigma.

El método de casos como actividad de enseñanza en general se caracteriza por permitir desarrollar habilidades de análisis, síntesis y evaluación de información, así como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

“Específicamente, un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación como estrategia o técnica de aprendizaje [...] entrena a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad. Y esto lo hace particularmente importante. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le entrena para generarlas” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITM]: 3-4). Precisamente por ello, el método de casos es una herramienta ideal para ejercitar la capacidad de resolución de conflictos y facilitar el pensamiento crítico, que son objetivos centrales del nuevo paradigma.

De acuerdo al mismo documento, a través del uso de esta técnica se promueve: a) el desarrollo de habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis, evaluación, b) aprendizaje de conceptos y aplicación de aquéllos aprendidos previamente, tanto de manera sistemática como por la experiencia propia, c) la habilidad para trabajar en grupo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad, lo cual constituye una preparación eficaz para las relaciones humanas, d) el acercamiento con la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales, e) la familiarización con las necesidades del entorno y la sensibilidad ante la diversidad de contextos y diferencias personales, el mejoramiento en las actitudes para afrontar problemas humanos, f) el desbloqueo de actitudes inseguras o temerosas, f) la disposición a la escucha comprensiva, g) el entrenamiento dinámico de la autoexpresión, la comunicación, la aceptación, la reflexión y la integración, h) la motivación por el aprendizaje, ya que los alumnos por lo general encuentran el trabajo de estudio de casos más interesante que las lecciones magistrales y la lectura de libros de texto, i) los

procesos de toma de decisiones (ITM: 19).

En el ámbito propio de la enseñanza del derecho, este método que “consiste en presentar a los alumnos los hechos jurídicamente esenciales de una controversia y en invitarlos a resolverla [...]” (Goldschmidt, 2004: 125), posibilita que el alumno reagrupe sus conocimientos teóricamente ordenados para solucionar el caso¹⁶.

Además de esta función sistematizadora e integradora puesta de manifiesto por Goldschmidt, el método de casos es también especialmente adecuado para fortalecer la capacidad de resolución de conflictos de naturaleza jurídica, a tal punto que Nathanson (2003) propone directamente organizar el currículum en grado considerable alrededor de ellos. Para este autor, resolver problemas legales no sólo estimula el uso del conocimiento y la inventiva para la solución de un caso particular, sino que refina y eleva el desempeño de otras habilidades, ayuda a que el alumno transfiera esta habilidad a otros contextos.

Es de importancia capital remarcar que estas estrategias son susceptibles de aplicación en contextos de masividad. Si repasamos los que habíamos considerado como principales efectos nocivos de la masividad al inicio del trabajo, podremos comprobar que, bien administradas, estas configuraciones permitirían superar estos obstáculos y conducir la enseñanza hacia un nuevo paradigma de educación jurídica.

Asegura Santos que “el interés, las necesidades y las motivaciones son el motor del aprendizaje. Es lo que mueve al sujeto a aprender y lo sostiene en los esfuerzos que se requiera” y “el adulto participa de actividades organizadas de aprendizaje si percibe que lo ayudan a la resolución de algún problema personal, familiar o profesional” (1999: 14).

Las estrategias sugeridas tienen muy presente estas premisas. Promueven fuertemente la interacción de los alumnos con sus pares y con el docente, sobre temas que los estudiantes perciben como interesantes por sus aplicaciones prácticas o su conexión con la realidad regional y local; y, en forma adicional, incentivan la participación toda vez que la misma será tenida en cuenta al momento de realizar la evaluación.

Otro factor central de estas estrategias, que contribuye significativamente para atenuar las dificultades educativas derivadas de la masificación, es el fuerte acento en el aprendizaje grupal (en especial, con las actividades de resolución de casos).

Souto define al grupo de aprendizaje “como una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo” (1993: 55) y explica que “en el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental” (pp. 56). El grupo facilita que los alumnos aprendan por medio del interjuego de miembros, tareas, contenidos, en un proceso que tiene lugar por la mediación del grupo y de cada miembro para con el resto.

¹⁶ “Al resolver un caso, es menester aprovechar conocimientos, a cualquier materia y a cualquier parte de ella pertenezcan, con tal que sirvan para solucionar el caso.” (Goldschmidt, 2004: 131).

A modo de síntesis expositiva:

Efectos nocivos de la Masificación	Ventajas de las Estrategias sugeridas
<p>Desincentiva la participación en clase. En aulas sobrepobladas, habitualmente la intervención activa se reduce a unos pocos alumnos.</p>	<p>Se generan situaciones interactivas de aprendizaje en donde los alumnos se relacionan entre sí en un grupo pequeño o en el grupo amplio con la coordinación del docente.</p> <p>La participación en clase se estimula y aumenta el número de estudiantes que intervienen en las actividades.</p>
<p>Obstaculiza enormemente el seguimiento individual, la percepción docente del estado inicial y del progreso de cada alumno en la asignatura.</p> <p>La evaluación se concentra en un único momento (al fin de la asignatura o de ciertas unidades temáticas).</p>	<p>Los alumnos generan producciones escritas (respuestas a los casos planteados) con cierta periodicidad, lo que facilita la detección y registro del estado inicial y progreso de cada alumno.</p> <p>Las instancias de evaluación se multiplican y ello otorga la oportunidad de efectuar ajustes o correcciones necesarias.</p>
<p>Los alumnos se agrupan naturalmente para conformar grupos de estudios por cercanía geográfica, de manera que se van conformando pequeñas células de tres o cuatro integrantes, todos ellos habitualmente residentes en la misma ciudad. Esto puede empobrecer la experiencia, al reducir la diversidad de experiencias y puntos de vista.</p>	<p>Se pueden conformar los grupos poniendo especial atención a que en los mismos se refleje diversidad de orígenes geográficos, de género, y si fuera posible, de edades. Esta política de conformación de grupos más heterogéneos posibilitaría la multiplicidad de perspectivas y enriquecería los procesos de aprendizaje que se producen en el seno de cada uno de los equipos de trabajo.</p>
<p>Se produce una separación tajante entre alumnos jóvenes y adultos mayores.</p>	
<p>Las diferencias de edad también impactan en el manejo de las tecnologías que puede utilizar el docente para desarrollar el curso. Ciertas vías de comunicación (como el correo electrónico) o de fuentes de información (material jurídico disponible en internet) son de acceso complejo para la generalidad de los adultos mayores.</p>	<p>Las relaciones de solidaridad que se generan entre miembros de un mismo grupo probablemente basten para suplir estas limitaciones. Quienes manejan las nuevas herramientas instruirían en su uso a los más inexpertos, o bien los ayudarían a contar con el material por vías alternativas.</p>
<p>Los caudales de experiencias y conocimientos previos difieren sensiblemente.</p>	<p>Una vez detectados cuáles son los grupos que progresan más rápidamente en el aprendizaje, sería posible asignarles casos más desafiantes que los fijados para el grupo estándar. Esto permitiría mantener elevados los niveles de motivación e interés de todo el curso.</p>

Fuente: elaboración propia.

La configuración didáctica propuesta, en conclusión, embate contra la concepción del alumno como pasivo receptor de datos, desmotivado, incapaz de ser protagonista de su educación, y proyecta un nuevo paradigma de enseñanza jurídica. Si aspiramos a formar abogados competentes, independientes, con sentido crítico y capaces de resolver conflictos, y queremos lograrlo en el desfavorable contexto de masividad estudiantil, es imprescindible modificar el enfoque didáctico tradicional. Los alumnos de hoy deben encontrar sustento para sus procesos de aprendizaje no sólo en el docente sino también en sus pares. Favorecer este proceso es la tarea central del docente, y esperamos que las sugerencias brindadas sean útiles en este sentido.

Bibliografía

- ALCALÁ, M. T. (2002), El conocimiento del profesor y enfoques didácticos. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura. Facultad de Humanidades. UNNE.
- ALCALÁ, M. T. (2003), *Los objetivos educacionales*. Ficha de cátedra Didáctica I. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.
- ALCALÁ, M. T. (2005), *La planificación didáctica*. Ficha de Cátedra Didáctica I. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BRUNNER, J.J. (2005), *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. (Documento en curso).
- COLS, E. (2004), *Programación de la enseñanza*. Ficha de cátedra Didáctica I. Bs As: UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994). *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. 4º ed, México, Trilla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOLDSCHMIDT, W. (2004), El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 2 Nº 4, pp. 125-132.
- GORDON, R. (2004), Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en que se apoyan. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 2 Nº 3, pp 91-116.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. *El estudio de casos como técnica didáctica*. Disponible en: <http://goo.gl/iaZFDf>.
- NATHANSON, Stephen (2003), Desarrollando habilidades legales para resolver problemas legales. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 1 Nº 2, pp 83-108.

Ministerio de Educación de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias. *Anuario de Estadísticas del año 2010*, en <http://goo.gl/4TrrqX> (Consulta: 01/07/2013).

ROJAS, María Leticia (2012), Educación Superior en Argentina ¿un sistema fuera de control? *Revista de la Educación Superior*. Vol XLI, num 161, enero-marzo 2012, pp 93-114, en: <http://goo.gl/fJyKfw> (Consulta: 01/07/2013).

SANTOS, Hilda (1999). *El aprendizaje en el adulto*. En Santos, H. *Educación no formal: modelos y teorías. Educación de adultos: concepciones y estrategias. Desarrollo sociocultural y acción comunitaria*. Bs As: ed UBA.

SOUTO, Marta (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Universidad Nacional del Nordeste, Secretaría General de Planeamiento. *Estadísticas*, en <http://goo.gl/SGtD3j> (Consulta: 01/07/2013).

ZABALZA, Miguel Ángel (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, Miguel Ángel (2002), *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Artículo concluido el 2 de Julio de 2014

Gapel Redcozub, G. (2014). La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 245-268.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Guillermo Gapel Redcozub

**Facultad de Derecho - Universidad Nacional del Nordeste
(Argentina)**

Mail: guillermogapel@gmail.com



Abogado, Master en Derecho (Escuela de Leyes de Harvard, E.E.U.U.), Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina), Profesor Titular por Concurso en la Asignatura Derechos Reales de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina).